

# **MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

## **PASKA JÄTKÄ, MUTTA HIENO MIES – MOLEMMINPUOLISTA OPPIMISTA**

**Kouluttaja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa**

Pro gradu-tutkimus  
Luutnantti  
Seppo Tolppi  
Sotatieteiden maisterikurssi 1  
Maasotalinja  
Toukokuu 2011

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 1	Linja Maasotalinja
Tekijä Luutnantti Seppo Tolppi	
Tutkielman nimi <b>PASKA JÄTKÄ, MUTTA HIENO MIES – MOLEMMINPUOLISTA OPPIMISTA</b> <b>Kouluttaja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa</b>	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Toukokuu 2011	Tekstisivuja 69 Liitesivuja 2
<b>TIIVISTELMÄ</b> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan puolustusvoimien perusyksikkötason kouluttajia alaisten tekemien kirjoitelmien pohjalta. Päättökysymyksellä selvitetään miten reserviläisten kokemukset omasta kouluttajastaan eroavat hyvän kouluttajan virallisesta kuvasta. Sivututkimuskysymyksellä pyritään lisäksi selvittämään, onko kouluttaja aikakautensa tuotos.</p> <p>Tutkimus perustuu laadulliseen tutkimustraditioon ja se toteutettiin tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksen alalajeista on käytetty narratiivisuutta niin aineiston keräämiseen kuin aineiston analysointiinkin narratiivien tutkimisella. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenografisen analyysimenetelmän avulla.</p> <p>Tutkimuksen mukaan kouluttaja on usein välinpitämätön ja alaisestaan kiinnostumaton suorittaja, joka kuitenkin välillä ilahduttaa ja saa aikaan hyviä tuloksia. Kouluttajan innostus tai innostumattomuus vaikuttaa merkittävästi alaisten toimintaan. Yksittäinen pirteällä tavalla esiintyvä, innovatiivinen ja alaisistaan kiinnostunut kouluttaja saa alaisessa aikaan positiivisen reaktion, joka vaikuttaa niin koko palvelusaikaan kuin maanpuolustushenkeen yleensäkin. Vastaavasti yksittäisen kouluttajan penseä ja välinpitämätön toiminta voi tappaa kiinnostuksen niin yksilö-, ryhmä- kuin joukkueetasollakin.</p> <p>Kouluttajan halutaan omaavan hyvät vuorovaikutustaidot sekä kohtelemaan alaisiaan asiallisella sekä ihmisarvoisella tavalla. Lisäksi hänen tulee osata sekä antaa että ottaa palautetta ja antaa alaiselle tilaa ajatella ja kehittyä. Ulkoiselta olemukselta alaisten mukaan kouluttajan tulee olla esimerkillinen ja jämäkkä sekä osata pitää yllä kuria ja seisoa sanojensa takana.</p>	
<b>AVAINSANAT</b> Kouluttaja, kouluttajuus, koulutuskulttuuri, valmennus, kasvatus, vuorovaikutus, narratiivisuus, reserviläinen, kirjoitelma, konstruktivismi, fenomenografia, tapaustutkimus	

# PASKA JÄTKÄ, MUTTA HIENO MIES – MOLEMMINPUOLISTA OPPIMISTA

## Kouluttaja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa

### SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>”HUOMIO!” – JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>”HALLINTA MAHDOLLISTAA SOVELTAMISEN” – TUTKIMUKSESTA JA TUTKIMUSMENETELMISTÄ</b>	<b>5</b>
2.1	TUTKIMUSKYSYMYS JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	7
2.2	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	8
2.3	AINEISTON HANKINTA	9
2.4	NARRATIIVISUUS	10
2.5	KONSTRUKTIVISMI	13
2.6	TAPAUSTUTKIMUS	16
2.7	FENOMENOGRFIA	18
2.7.1	Historiaa	19
2.7.2	Empiirisyydestä	20
2.8	TUTKIMUSPROSESSI SEKÄ AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	22
<b>3</b>	<b>”VAIN MUUTOS ON VARMAA!” – KOULUTTAJAN AMMATTIKUVA</b>	<b>25</b>
3.1	PERINTEET, KULTTUURI JA KOULUTTAJUUS	28
3.2	KOULUTTAJAN ROOLIT	35
3.3	KOULUTTAJAN HAASTEET JA KOULUTTAJAN INHIMILLISYYS	40
<b>4</b>	<b>”TÄMÄ MIES VAATII KURIA JA KÄSKYJEN TOTEUTUMISTA” – KOULUTTAJA ALAISTEN KIRJOITUKSISSA</b>	<b>44</b>
4.1	”EI KANNATA OLLA KOULUTTAJA, JOS EI KIINNOSTA KOULUTTAJAA” – KOULUTTAJAN YLEINEN OLEMUS	47
4.2	”TEILLÄ TULI SITTEN RUUMIITA SIELLÄ?” – KOULUTTAJAN OPETUSTAITO	49
4.3	”OLI JOTENKIN MUKAVA HUOMATA, ETTÄ MINÄKIN OLEN IHMINEN” – KOULUTTAJAN IHMISSUHDETAIDOT	52
<b>5</b>	<b>”JA SIUNATUKSI LOPUKSI” – JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>56</b>
5.1	TULOSTEN TARKASTELU	57
5.2	LUOTETTAVUUS	62
5.2.1	Tutkimusmenetelmien luotettavuus	62
5.2.2	Tutkimuksen luotettavuus	65
5.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	67

### LÄHTEET

### LIIITTEET

## **”PASKA JÄTKÄ, MUTTA HIENO MIES – MOLEMMINPUOLISTA OPPIMISTA”**

### **Kouluttaja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa**

#### **1 ”HUOMIO!” – JOHDANTO**

Syntyessään ihmiset ovat taipuisia ja pehmeitä,  
kuollessaan he kuroutuvat kiinteiksi ja jäykiksi.  
Kymmenen tuhatta olentoa, ruohot ja puut ovat eläessään  
taipuisia ja notkeita,  
kuollessaan ne lakastuvat ja kuivuvat.  
Sen vuoksi kutsumme kiinteää ja jäykkää kuoleman seuralaisiksi,  
kun taas taipuisa, pehmeä, heikko ja hento ovat elämän seuralaisia.  
Jos sotilas on jäykkä, ei hän voita,  
jos puu on jäykkä, se kohtaa loppunsa.  
Jäykkyys ja voima ovat ominaisia alamaisille,  
taipuisuus, pehmeys, heikkous ja hentous ovat ominaisia johtajille.  
(Lao Tse, Laozi: DE DAO JING, suomentanut Minna Maijala.)

Yllä oleva lainaus on Johanna Paunggerin ja Thomas Poppen kirjasta Kuun vaikutus ja se kuvaa mielestäni erinomaisesti elämää ja luontoa itsessään kuten myös ihmistä. Menettäessään joustavuutensa ihminen on ikään kuin valmis kuolemaan, kuten kuivunut oksa on helpompi vääntää poikki kuin nuori ja taipuisa. Sama vertaus sopii loistavasti sotilaisiin ja näin ollen myös kouluttajaan. Alainen - toteuttaja voi olla jäykkä ja kaavamainen, mutta johtajan ja kouluttajan on oltava taipuisa ja mukautuvainen. Huomasin kyseisen asian itse, kun mietin tutkimukseni aihetta. Olin ajatellut, että selvitän onko kouluttaja johtaja vai valmentaja. Huomasin nopeasti, että kouluttajaa ei voida lokeroida mihinkään tiettyyn malliin vaan hän on yhdistel-

mä kaikesta kokemastaan ja oppimastaan. Näin ollen lähdin selvittämään, millainen nykypäivän kouluttaja itse asiassa on ja mitä on kouluttajuus 2000-luvulla.

Haluan tutkimuksessani keskittyä kouluttajan toimintaan jokapäiväisissä koulutustilanteissa: siihen miten alainen näkee kouluttajan verrattuna oppaisiin ja ohjesääntöihin eli niin sanottuun hyvän kouluttajan malliin. Lisäksi olen kiinnostunut kouluttajan ja alaisen välisestä vuorovaikutuksesta. Haluan saada tietoa siitä, miten kouluttajan innostuneisuus tai innostumattomuus heijastuu alaisiin ja miten se vaikuttaa koulutuksesta saatuihin tuloksiin. Kiinnostus tämän kaltaiseen tutkimukseen heräsi, kun luin joukkokoulutuskauden päätteeksi teetettyjä ”sikalistoja” (epävirallinen joukkokoulutuksen jälkeen varusmiehiltä kerätty palaute kouluttajista). Niistä mielestäni näkee erittäin hyvin, miten varusmiehet kokevat kouluttajien toiminnan. Näistä kyseisistä listoista on tietysti monenlaisia mielipiteitä ja niiden tieteellinen luotettavuus ei ole kovin korkea tai on jopa olematon. Kuitenkin väitän, että tietynlaisella suodatuksella niistä saa selkeän kuvan jokaisen kouluttajan persoonasta. Tämän väitteen perustan siihen, että tiedän osan varusmiehistä pyrkivän aidosti vastaamaan tähän kyselyyn ja he käyttävät sen tekemiseen aikaa ja energiaa.

Listoja lukiessani olen ainakin itse tunnistanut itseni ja olen jopa pystynyt karsimaan pois joidakin ärsyttäviä manereita, jotka ovat toistuneet useissa palautteissa. Jokainen kouluttaja varmasti jossakin vaiheessa uraa huomaa tulevaisuutta tietyllä tapaa immuuniksi omalle toiminnalleen ja pitää itseään universumin parhaana ja vähintäänkin pidetyimpänä kouluttajana. Varusmies osaa kyllä tehokkaasti pudottaa jalustalta alas, kun hän saa antaa suoraa palautetta. Toisaalta olen myös huomannut, että lapuissa annetaan positiivista palautetta myös sellaisista asioista, joita itsekkin olen pyrkinyt kehittämään.

Yhtä kaikki listojen kautta saamani ajatus on, että varusmies ei palveluksen aikana tai sen jälkeen saa välttämättä ääntänsä kuuluviin. On epätodennäköistä, että hänen antamallaan palautteella olisi lopunperin vaikutusta perusyksikön tai yksittäisten kouluttajien toimintaan. On vähintäänkin outoa, että varusmiehiltä otetaan suoraa ja suodattamatonta palautetta mitä ei ole tarkoituskaan käsitellä millään tavalla. Mikäli palautteen on tarkoitus olla ainoastaan palautteen saajien viihdykettä, on palautteen kerääminen mielestäni epäonnistunut.

Merkityksettömän palautteen keräämisestä sekä muita, lähinnä valmentamista käsitteleviä tutkimuksia lukiessani sain ajatuksen kerätä niin sanotun avoimen palautteen reserviläisiltä. Avoin palaute tuo näkyväksi sen, miten kouluttaja näyttäytyy alaisilleen. Jalostin ajatusta

eteenpäin laadulliseen tutkimukseen ja erityisesti aineiston keräämiseen narratiivisuuden keinoin. Halusin luoda reserviläiselle mahdollisuuden kirjoittaa omat kokemuksensa oman aika-  
taulunsa mukaan sekä antaa hänen tehdä kirjoitelmastaan mahdollisimman pitkälle itsensä näköisen. Kirjoitelmien ohjeistuksessa pyydettiin reserviläistä kirjoittamaan itselleen läheisimmäksi kokemastaan kouluttajasta, joka on vaikuttanut eniten varusmiespalvelusaikana. Tein rajauksen perusyksikkötasolle ja nimenomaan palkattuun koulutushenkilökuntaan.

Kouluttajasta on olemassa monenlaisia kokemuksia ja ennakkokäsityksiä. Osa niistä on luonnollisesti puhdasta myyttiä ja osa on kouluttajien oman toiminnan johdosta syntynyttä ”totuutta”. Usein varsinkin vanhempien ihmisten muistoissa kouluttaja on kova huutaja, kurinpitäjä, käskyttäjä ja hyvin etäinen henkilö. Usein myös muistetaan varsinkin se tietty erittäin epämiellyttävä kouluttaja, joka puuttui kaikkiin mahdollisiin virheisiin ja rankaisi niistä. Positiivista sinällään on se, että usein aikakaudesta riippumatta yksikkötasolla on ollut lähes poikkeuksetta myös yksi niin sanottu hyvä kouluttaja.

Tutkimus koostuu johdannon lisäksi neljästä muusta luvusta. Toisessa luvussa on käsitelty keskeiset tutkimusmenetelmät, tutkimuksen viitekehys sekä tutkimuskysymykset. Viitekehyksessä on esitetty yksityiskohtaisesti kouluttajan erilaiset roolit sekä millaisia ominaisuuksia kouluttajan odotetaan omaavan. Kolmas luku keskittyy luomaan kuvaa kouluttajasta oppaiden, ohjesääntöjen ja kulttuurisen perinteen pohjalta. Luvun tarkoituksena on antaa lukijalle käsitys siitä, mitä kouluttajalta vaaditaan ja millaisessa työympäristössä hän toimii. Neljäs luku on varsinainen tutkimuksen empiirinen osio. Siinä tuodaan esille kirjoitelmista nousevat asiat ja esitetään kouluttaja siten kuin alaiset hänet näkevät. Viidennen luvun tarkoituksena on yhdistää teoria ja empiria eli tarkastella sitä, miten hyvin kouluttaja vastaa hänelle asetettuihin vaatimuksiin ja haasteisiin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, näkeekö ja kokeeko alainen kouluttajan hänelle asetettujen vaatimusten mukaisena vai onko kouluttaja tai kenties kouluttajien koulutusjärjestelmä ja tätä kautta varusmieskoulutusjärjestelmä epäonnistunut koulutustavoissaan?

Hyvät johtajan ja sotilaan ominaisuudet ovat olleet tiedossa jo Sun Zun (yli 2000 vuotta sitten) aikaan, kuten myös syväjohtamiselle tyypilliset koulutustavat ovat olleet tunnettuja jo viime vuosisadan alusta. Samoin Kouluttajan opas määrittää yksityiskohtaisesti kouluttajan toiminnalle asetetut vaatimukset. On mielenkiintoista, että yhä edelleen useat varusmiehet kokevat varusmiespalveluksensa merkityksen vähintäänkin kyseenalaiseksi huolimatta lähtökohtaisesti parhaan mahdollisen ammattitaidon omaavista kouluttajista. Yllä esitetyn valossa työn

merkittävyys ja ajankohtaisuus korostuvat, koska puolustusvoimat on tietynlaisessa murros-vaiheessa. Julkisuudessa keskustellaan ammattiarmeijaan siirtymisestä, varuskuntien määrän supistamisesta sekä valikoivaan asevelvollisuuteen siirtymisestä. Tässä valossa kouluttajan merkitys korostuu nimenomaan mielikuvien luojana ja positiivisen kokemuskulttuurin eteen-päin viejänä. Kouluttajan tulee näin ollen olla tietoinen oman toimintansa kansallisesta merki-tyksestä.

## 2 ”HALLINTA MAHDOLLISTAA SOVELTAMISEN” – TUTKIMUKSESTA JA TUTKIMUSMENETELMISTÄ

Tutkija ei voi olla ottamatta kantaa siihen, millaisin menetelmin tutkimuksensa suorittaa. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7.)

Johdanto on pohjustusta varsinaisten tutkimusmenetelmien esittelylle. Pohjustuksella olen pyrkinyt herättämään ajatuksia ja antamaan mielikuvia siitä, miten varusmiehet näkevät kouluttajansa ja miten kouluttajat kehittävät itseään. Lukijalle varmaankin tuli jo tässä vaiheessa selväksi, että tutkija laittaa itsensä hyvin vahvasti likoon tutkimusta tehdessään ja aikoo myös tuoda esille työelämässä saatuja omakohtaisia kokemuksia. Tällainen toiminta on tietyllä tavalla ominaista laadulliselle tutkimukselle, koska aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse. Tästä johtuen tutkimustoiminta on eräänlainen oppimistapahtuma, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edistytessä. (Kiviniemi 2007, 70.)

Alun perin minulla oli vahva ajatus siitä, että teetän varusmiehille ”johtajakyselyn”, jolla pyrkisin selvittämään, millainen on hyvä johtaja. Totesin kuitenkin, että hyvän johtajan ominaisuudet on selvitetty jo hyvin tarkkaan. Meiltä kuitenkin puuttuu kuva siitä, millaisena kouluttaja näyttäytyy alaiselleen. Näin ollen tulin siihen tulokseen, että teetän varusmiehille kirjoitelman aiheesta ”Minun kouluttajani”. Lopulta jatkojalostuksen tuloksena päätin teettää kyseiset kirjoitelmat suoraan reserviläisille. Päädyin reserviläisiin siitä syystä, että reserviläisten ajatukset ja kokemukset ovat saaneet eletyn elämän kautta hieman erilaista perspektiiviä verrattuna palveluksessa oleviin varusmiehiin. Reserviläiset ovat mahdollisesti jo huomanneet varusmiespalveluksen aiheuttamia vaikutuksia omassa työssään ja elämässään yleensä. Ymmärsin myös, että kouluttamisen, johtamisen ja valmentamisen tutkiminen edes niiden yhteyksien kannalta olisi liian haastava prosessi. Keskittymällä pelkästään kouluttamiseen on mahdollista saavuttaa se, mitä alkuperäisellä ajatuksella olin hakemassa eli kuva kouluttajasta: millainen hän on alaisen silmin nähtynä ja miten hän eroa niin sanotusta hyvän kouluttajan oppikirjakuvasta.

Kirjoitelmilla halusin saada selville ne kouluttajan ominaisuudet, jotka kirjoittajat nostavat yleisimmin esille. Kirjoitelman ei välttämättä tarvinnut kertoa omasta kouluttajasta vaan sen oli mahdollista olla myös omien kokemusten pohjalta muotoutunut ajatus niin sanotusta mallikouluttajasta. Asetin tavoitteeksi, että saan kirjoitelmien pohjalta esille sellaiset piirteet, joita



alainen arvostaa kouluttajassa sekä antaa todenmukaisen kuvan kouluttajan ja alaisen välisestä suhteesta. Itselläni oli vahva uskomus siitä, mitä ne ovat, mutta en kuitenkaan halunnut ohjata liikaa tutkimusta omilla olettamuksillani. Lähtökohtaisesti ajattelin, että olen positiivisesti yllättynyt, mikäli kirjoittajat pystyvät antamaan joitakin uusia näkökulmia kouluttajuuteen. Esimerkiksi jotakin sellaista, mitä syväjohtamisen kehitys sekä muu yhteiskunnallinen kehitys ovat tuoneet tullessaan. Jälkimmäisellä tarkoitan yleistä arvojen pehmentymistä, koulutuksen ja kouluttamisen yksilökeskeisyyttä sekä ajattelun korostamista. Näitä korostetaan paljon, mutta silti käytännössä soveltaminen on vähäistä niin siviilipuolella kuin sotilaskoulutuksessakin.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena ja se analysoitiin fenomenografiaa hyväksi käyttäen. Fenomenologisen aatesuuntauksen kautta rakentuvalle analysointimenetelmästä johtuen tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena (Eskola 2003, 25). Fenomenologisessa filosofiassa pyritään tutkittavan ilmiön ja sen olemuksen eron löytämiseen osana elämismailmaa (Judén-Tupakka 2007, 63). Aineisto kerättiin eräästä internetyhteisöstä satunnaisesti poimittujen kirjoittajien aineiden pohjalta. Kirjoitelmat tehtiin ja kerättiin sähköisesti ja vastaajat lähettivät ne suoraan allekirjoittaneelle. Vastaajien ikäjakauma on noin 20 - 46 vuotta ja vastaajissa on sekä miehiä että naisia. Kirjoitelmien pohjalta muodostui kuva kouluttajasta ja siitä, miten hän näyttäytyy alaisilleen. Tutkimuksella pyritään siis kuvaamaan kouluttajan ja alaisen välistä vuorovaikutusta sekä sitä, miten esimerkiksi syväjohtamisen mukanaan tuoma pedagogisempi toimintatapa on oikeasti jalkautunut kouluttajien keskuuteen.

Vastaajien ikäjakauman ollessa noinkin laaja toivoin saavani kuvan eri aikakausille tyypillisistä kouluttajan ominaisuuksista ja mahdollisesti myös vastauksen siihen, onko kouluttajan käytös ja toiminta aikakautensa tulos. Tutkimuksen hedelmällisyyttä lisäsi mielestäni myös se, että kyseinen joukko antoi kattavan kuvan valtakunnallisesti ajateltuna: kyseiset henkilöt asuvat ympäri Suomea ja näin ollen he ovat palvelleet lukuisissa eri joukko-osastoissa ja mahdollisesti myös sellaisissa joukko-osastoissa, jotka on jo lakkautettu.

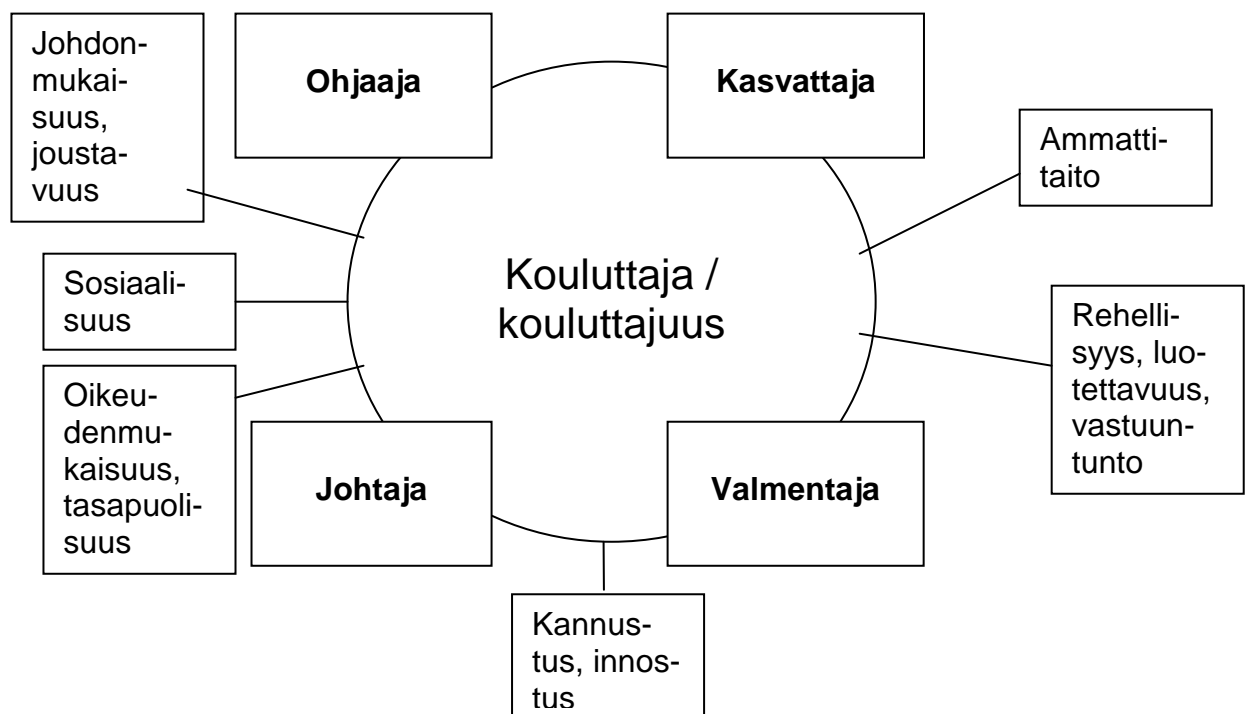
Lähtökohtana kirjoitelmissa on se, että vastaajat kirjoittavat kouluttajasta. Ei siis pyritä vastaamaan kysymykseen, millainen on hyvä tai huono kouluttaja vaan millainen kouluttaja on heidän omien kokemusten tai mielikuviansa kautta. Päälimmäiseksi nousevana, tutkimuksen tuloksena pitäisi olla kuva siitä, millä tavoin kouluttaja näyttäytyy alaiselle jokapäiväisissä koulutustilanteissa.

## 2.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen viitekehys

Tämän työn tavoitteena on selvittää perusyksikön kouluttajan ja alaisen välistä suhdetta ja sitä, miten alainen näkee kouluttajansa jokapäiväisissä koulutustilanteissa ja miten kyseiset asiat nousevat esille reserviläisten kirjoittamista kertomuksista. Tämän lisäksi sivutuotteena kirjoitelmista todennäköisesti nousee esille vastaus kysymykseen, onko kouluttaja aikakautensa tuotos. Kyseinen näkökulma antaa varmasti myös viitteitä siihen, miten syväjohtamisen sekä syväoppimisen eteenpäin vieminen on jalkautunut perusyksikkötason kouluttajien keskuuteen.

Päätutkimuskysymys: Miten reserviläisten kokemukset omasta kouluttajastaan eroavat hyvän kouluttajan virallisesta kuvasta?

Sivukysymys: Onko kouluttaja aikakautensa tuotos?



KUVIO 1: Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys Kouluttajan opasta (2006, 32–35) mukailten

Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys (Kuvio 1) keskittyy kouluttajan ja kouluttajuuden ympärille rakentuviin keskeisiin käsitteisiin. Kouluttaja rakentaa oman tapansa kouluttaa aiempien kokemustensa sekä pohjakoulutuksensa pohjalta. Kouluttajan on oltava monipuolinen yhdistellessään erilaisia tapoja toimia vuorovaikutuksessa alaistensa kanssa. Johtaja, valmentaja,

ohjaaja ja kasvattaja ovat neljä keskeisintä roolia, mitkä luovat pohjan kouluttajalle toimia oman alansa asiantuntijana. Kouluttajan on hallittava opettamiensa asioiden koulutukselliset sisällöt, joista rakentuu kouluttajan ammattitaito, joka on edellytys koulutuksen onnistumiselle. (KOULOPAS 2006, 32–33.) Kouluttajien väliset erot tulevat paljolti siitä, mitä osa-aluetta kouluttaja painottaa toiminnassaan. Joiltakin kouluttajilta voi puuttua täysin esimerkiksi valmennuksellinen näkemys tai joku kouluttaja omaa selkeästi heikommalla johtajaominaisuuksilla kuin toinen kouluttaja.

Erilaisten roolien lisäksi kouluttajalta vaaditaan erilaisia ominaisuuksia. Ominaisuudet on esitetty kuviossa 1 ikään kuin päärooleja täydentävinä tekijöinä. Kuitenkin siten, että ne vaikuttavat merkittävästi suoraan kouluttajan toimintaan. Kyseiset tekijät vaikuttavat hyvin paljon siihen esimerkiksi millaisia harjoituksista tulee, millainen ilmapiiri koulutuksessa on sekä miten alaihin suhtaudutaan ja miten he kokevat oman asemansa yhteisössä. Rooleja täydentävät ominaisuudet sekä niiden käytön hallinta ohjaavat myös kouluttajan esimerkillisyyttä, asiallisuutta, pukeutumista, käytöstä sekä kielenkäyttöä. (KOULOPAS 2006, 34–35.)

## 2.2 Aikaisemmat tutkimukset

Sami Raution pro gradu -tutkielma Valmentaminen sotilasorganisaatiossa (2005). Rautio tutkii valmentamisen sisältöä ja merkitystä sotilasorganisaatiossa ja näin ollen hän keskittyykin lähinnä valmentamiseen käsitteenä ja toimintatapana. Tutkielmassaan hän sivuaa hieman myös itse korostamiensa teemoja kouluttajan läsnäolosta ja ajattelun korostamisesta.

Sini Lanton pro gradu -tutkielma Upseerikouluttajien kasvattajuus varusmiehen näkökulmasta (2005). Tutkimuksessa selvitetään puolustusvoimien kouluttajina toimivien upseerien kasvatustamahdollisuuksia varusmiesten näkökulmasta. Tutkimuksessa varusmiehet kokivat kasvavansa varusmiespalveluksen aikana. Kouluttajien rooli kasvatustapahtumissa oli enemmänkin olosuhteiden luoja. Varusmiehet kokivat kasvaneensa parhaiten omien henkisten rajojen koetelemisessä. Kasvatustavoitteiden saavuttamista tukevia tekijöitä olivat kouluttajan rentous, luotettavuus ja asiantuntijuus. Haittaaviksi tekijöiksi koettiin puhumattomuus, perusteeton kuringpito ja rangaistukset sekä läheisen kouluttaja-koulutettava -suhteen puuttuminen.

Timo Hakalahden diplomityö Hyvä kouluttaja (2002). Hän on tehnyt tutkimuksen kouluttajan hyvyden sosiaalisesta konstruomisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa. Hakalah-

den työ pyrkii selvittämään, millaista hyvä kouluttajuus on ja miten se hahmotetaan sotilasyhteisössä. Mielestäni erinomaisia ominaisuuksia, joita Hakalahti peräänkuuluttaa kouluttajan toiminnassa ovat ”yksilön turvallisuutta tukeva” ja ”vahvat psyykkiset ja sosiaaliset valmiudet”.

Hakalahden diplomityön nopea tarkastelu antaa erinomaista materiaalia ja näkökulmaa omaan työhöni. Yllä olevat mielestäni tärkeät havainnot ovat sovellettavissa mille tahansa tasolle niin sotilas- kuin siviilijohtamisessa. Pohdinnoissaan Hakalahti tuo esille ihmisten käsittelyyn liittyvät taidot. Kyseinen havainto nousi asiantuntijakouluttajien mielestä tärkeämmäksi kuin kova ammatillisuus. Tämän lisäksi Hakalahti nostaa tärkeimmiksi kouluttajan voimavaroiksi vuorovaikutuksellisen tietoisuuden ja emotionaalisen osaamisen. Nämä ovat mielestäni äärettömän merkittäviä havaintoja, mikä tietysti avasi ajatuksiani ja pohdintojani omaan tutkimukseeni liittyen.

Pekka Halosen väitöskirja Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen (2007). Halonen tarkastelee työssään laaja-alaisesti koulutus- ja toimintakulttuuria sekä koulutusnäkemysten historiaa. Hän nostaa esille aktivoivat opetusmenetelmät ja varusmiesten oman ajattelun tukemisen.

## 2.3 Aineiston hankinta

Kuten aikaisemmin totesin, halusin teettää kirjoitelmat nimenomaan reserviläisillä. Yhtään vähättelemättä varusmiehiä vastaajina uskon kuitenkin vahvasti, että erityisesti heidän kriittisyytensä sotilaskoulutuksen mahdollisia epäkohtia kohtaan ei ole niin selkeää ja järkevää heidän ollessaan palveluksessa. Toinen merkittävä tekijä oli se, että halusin antaa reserviläisille riittävästi aikaa kirjoitelmien tekoon, jotta laatu ei kärsi kiireessä. Pelkona varusmiesten kohdalla oli nimenomaan se, että käsketyn ajan puitteissa tehty kirjoitelma saattaa jäädä pintapuoliseksi.

Minulle ehdotettiin myös sopimussotilaiden käyttöä ja nimenomaan niin, että he tekisivät kirjoitelmat etätöinä työajan puitteissa. En luottanut siihen, että heille järjestettäisiin riittävästi aikaa kirjoitelman tekemiseen. On toki todettava, että otin suuren riskin kirjoitelmien takaisin saamisen kanssa ja täytyy myöntää, että olin hieman epätoivoinen jossakin vaiheessa. Sirkka Ahonen (1994) puhuu Fenomenografinen tutkimus -kirjoituksessa siitä, miten tärkeää tutkijan

oma sinnikkyys sekä ihmisten suora kohtaaminen on tutkimusaineiston takaisinsaamisessa määrääkaikaan mennessä. Ilman omaa aktiivisuutta sekä ajoittaista määrääjällä muistuttamista olisi ollut takaisintulleiden kirjoitelmien määrä todennäköisesti huomattavasti pienempi. Olen tyytyväinen, että sain lähes kaikki tavoitteeksi asettamani kirjoitelmat takaisin. Kujala (2007, 16) joutui turvautumaan puhelinhaastatteluun, koska kaikki vastaajat eivät pystyneet vastaamaan asetettuun tehtävänantoon kirjoitelman muodossa.

Asetin ensimmäisen takarajan toukokuun 2010 loppuun mennessä ja olin hieman liian luottavainen vastaajien aktiivisuuteen. Näin ollen olin pakotettu jatkamaan vastausaikaa syyskuun 2010 loppuun saakka ja se lopulta kantoi hedelmää. Lähestyin kirjoittajia suoraan yhteisön postijärjestelmän kautta ja he saivat ohjeistuksen, joka on nähtävissä liitteessä 1.

Huomasin, että joidenkin kirjoittajien kohdalla ohjeistus tuntui riittämättömältä ja jouduin antamaan joitakin yleisellä tasolla olevia ohjeita, mutta en nähdäkseni vaikuttanut näillä ohjeilla kirjoitelmien sisältöön. Suurin osa kysymyksistä koski kirjoitelmien haluttua sivumäärää. Osalle kirjoittajista lisäohjeistuksen kysyminen auttoi heitä pääsemään prosessissa alkuun, vaikka he eivät saaneetkaan mitään erityisen merkittäviä vastauksia.

Ymmärsin tutkimuksen edetessä myös sen, minkä vuoksi tähän tutkimukseen ei voinut sisällyttää kouluttajien tai aloittelevien (sopimussotilaat) kouluttajien näkemyksiä ja kokemuksia kyseisistä asioista. Halusin tehdä tutkimuksen ikään kuin palveluammatin kannalta tarkasteltuna eli karrikoidusti sanoen: ”Miten asiakas näkee kauppiaan?” Kauppiaan on aina pohjimmiltaan lähdeittävä siitä, että asiakas on oikeassa ja että kauppiaan oma toiminta on se mikä vaikuttaa asiakkaan ostoskäyttäytymiseen merkittävästi. Näin ollen tarkasteltavana tulee olla kaikki mahdolliset vaikuttimet: pukeutuminen, asenne, ympäristö ja aika, vain muutamia mainitakseni. Samat lainalaisuudet toistuvat mielestäni myös koulutustapahtumassa ja niin sanotussa kouluttajan ja alaisen välisessä yhteisessä koulutettavan palvelusaikana.

## 2.4 Narratiivisuus

Tutkimusaineiston luonteesta johtuen on oleellista selvittää hieman lisää aineistonkeruun taustoja. Tutkimus nojaa reserviläisten tuottamiin kirjoitelmiin eli tarinoihin. Tarinoista ja tarinallisesti kertomisesta käytetään nimitystä narratiivisuus. Narratiivisuus on muotoutunut myös suomen kieleen suoraan käytettäväksi termiksi, koska sillä ei ole varsinaista suomenkieleistä

vastinetta (Heikkinen 2002, 184). Kuitenkin niin Heikkinen (2007) kuin Hänninenkin (1999) käyttävät narratiivisuuden väljänä synonyymina tarinallisuutta.

Narratiivisuus ei ole varsinainen tutkimusmetodi eikä koulukuntakaan, vaan se on lähinnä kertomuksiin liittyvää tutkimusta (Heikkinen 2002, 185). Tarkasteltaessa varsinkin suomenkielistä synonyymia ”tarinallisuus” lukija voi saada käsityksen, että tutkimus nojaa mielikuvituksen pohjalta syntyneisiin tarinoihin. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Narratiivisuudella pyritään selvittämään mitä ja miten asiaan perehtynyt henkilö on kokenut käsiteltävänä olevan asian (Kreiwirth 2000). Näin ollen tiede tutkii tarinoita ja käyttää niitä hyväkseen tutkimuksia tuottaessaan eli periaatteessa tiede tuottaa tarinoiden pohjalta uusia tarinoita (Heikkinen 2002, 185).

Kiinnostus narratiivisuutta kohtaan on noussut vasta 1900-luvun lopulla. Kuitenkin sillä on pitkät perinteet filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä (Heikkinen 2002, 184–186). Narratiivisuus ei kuitenkaan ole pelkästään postmodernia, äärirelativistista ”anything goes” -ajattelua (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 40), vaan sitä käytetään laajasti myös yhteiskuntatieteissä, psykologiassa, kasvatustieteissä, taloustieteissä sekä terveystutkimuksessa (Heikkinen 2002, 186). Heikkinen, Huttunen & Kakkori toteavat osuvasti:

Narratiivinen tutkimus voidaan nähdäksemme ymmärtää väljäksi metodiseksi viitekehykseksi, jonka ydin on yksinkertaisesti siinä, että huomio kohdistetaan kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 40.)

Kertomukset tuottavat ja tuovat esille jo olemassa olevan todellisuuden eli sen, mikä on jo olemassa ja mikä tiedetään mutta sitä ei vielä ole löydetty. Kertomus on tietämisen muoto ja näin ollen yksi tärkeimmistä välineistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ajallisuuden ymmärtämisessä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Kertomus toimii kanavana, joka tuo esille asiat ja ilmiöt jotka rakentuvat ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa; tässä tutkimuksessa kouluttamisessa sekä koulutustilanteessa. Guba ja Lincoln (2000) kuvaavat tätä ilmiötä tietoteoreettiseksi konstruktivismiksi, jossa tieto nimenomaan rakentuu kyseisen kaltaisessa vuorovaikutuksessa.

Vastaavasti saadaan erinomainen yhtymäkohta narratiivisuuden ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä tarkastelemalla sitä, mihin kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään. Sirkka Hirsjärvi

(1997, 152) toteaa Tutki ja kirjoita -teoksessa: ”Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimykseenä pikemminkin *löytää tai paljastaa tosiasioita* (kursivointi alkuperäislähde) kuin todentaa jo olemassa olevia (totuus) väittämiä.” Ymmärrän tämän oman tutkimukseni kohdalla siten, että kirjoitelmissa esille nousevat asiat ovat jo olemassa olevia väittämiä eli totuuksia, mutta ne pitää löytää ja paljastaa tosiasioiksi. Juuri tähän tarkoitukseen narratiivisuus sopii erinomaisesti. Kirjoitelmissa reserviläiset ikään kuin pakotetaan pohtimaan omaa suhdettaan kouluttajaansa sekä menemään syvemmälle heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa. Tutkija antaa kanavan tai välineen, jolla tutkittava voi ilmaista sen miten hän on kokenut kouluttajan toiminnan henkilökohtaisella tasolla.

Heikkinen (2002, 186) jakaa narratiivisuuden käsitteen neljään erilaiseen käyttötapaan:

1. Viittaaminen tiedonprosessiin, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin narratiivisuus liitetään konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen
2. Kuvataan tutkimusaineiston luonnetta
3. Aineiston analyysitapa
4. Narratiivien käytännöllinen merkitys

Tarkastelen tarkemmin oman tutkimukseni kannalta oleellisia käyttötapoja eli kohtia kaksi ja kolme. Niissä käsitellään narratiivisuutta tutkimusaineiston kuvaamisessa sekä aineiston analyysitapana. Heikkinen (2002) käyttää kohdasta kaksi yläotsaketta ”Tarinat tutkimusaineistona”. Hänen mukaansa narratiivisuutta on tässä tapauksessa käytetty kuvaamaan tutkimuksen ydintä eli tutkimuksen materiaalia ja näin ollen aineiston laatua (Heikkinen 2002, 189; Heikkinen 2000, 51).

Polkinghorne (1995, 6–7) luokittelee tutkimusaineiston tuottamisen numeeriseen, lyhyisiin sanallisiin vastauksiin sekä kerrontaan. Kerrontaan perustuva aineisto on tuotettu yleensä haastattelulla tai vapailla kirjallisilla vastauksilla. Näille on ominaista se, että niissä annetaan tutkittavalle mahdollisuus tuoda käsityksensä julki omin sanoin. Kyseisenlaisia aineistoja ei usein ole alun perin tuotettu tutkimustarkoituksiin. (Heikkinen 2002, 189; Eskola 2003, 24.) Joka tapauksessa narratiivisuuden merkitys on hyvin lähellä proosallista kerrontaa ja yksinkertaisimmillaan sen ei tarvitse sisältää varsinaisia kertomukselle tyypillisiä tunnusmerkkejä. Tämänkin tutkimuksen aineistoista käy hyvin ilmi se, että osa teksteistä on verrattain laadukkaasti tuotettua tarinaa, josta on selkeästi erotettavissa alku, keskikohta ja loppu. (vrt. Alasuu-

tari 1995, 129–136; Heikkinen 2002, 190.) Osa tarinoista taas on selkeää tajunnan virtaa siitä, mitä kirjoittajalle on jäänyt varusmiespalvelusajasta mieleen.

Kolmannessa käyttötavassa Heikkinen (2000, 52) tuo esille narratiivisuuden käytön aineiston analyysitapana. Omaa tutkimustani lähellä on nimenomaan narratiivien analyysi, jossa keskittyy kertomusten luokitteluun esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla (Polkinghorne 1995, 6–8). Toinen mahdollinen tapa on narratiivinen analyysi, jossa vastaavasti painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa. Vaikka tutkimus on tavallaan aina uuden tarinan luomista, niin tässä tapauksessa kuitenkin ymmärrän narratiivisen analyysin uuden tarinan tuottamisena ja sitä tämä minun tutkimukseni ei ole. Painopisteenä on selkeästi alakategorioiden pohjalta syntyvien yläkategorioiden muodostaminen kirjoitelmien pohjalta sekä niiden tulkinta.

Polkinghornen (1995, 6–8) tekemä jaottelu pohjautuu Jerome Brunerin (1986) jaotteluun paradigmaattisesta tietämisen tavasta sekä narratiivisen tietämisen tavasta. Narratiivien analyysissä sovelletaan paradigmaattista tietämistä, joka on ominaista matematiikalle ja logiikalle, johtuen luokittelujen tekemisestä sekä täsmällisistä käsitteiden määrittelyistä. Näin ollen voidaan todeta, että narratiivien analyysi on jäykempi malli kuin narratiivinen analyysi, jossa koetellaan kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssin välistä rajaa (vrt. Heikkinen 2000, 53; Polkinghorne 1995, 15). Narratiivinen tietäminen, johon narratiivinen analyysi vahvasti pohjaa on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista (Bruner 1986).

## 2.5 Konstruktivismi

Laadullista tutkimusta tehtäessä sekä erityisesti kouluttajaa tutkittaessa ei voida sivuuttaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Konstruktivismissa ihmiset rakentavat eli konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. He myös rakentavat vallitsevan tietonsa aikaisemman tiedon ja kokemusten varassa. Ihminen muuttaa näkemyksiään muiden ihmisten kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta ja tämän pohjalta hän rakentaa oman tietämyksensä eli voidaan sanoa, että tieto on erilaisten kertomusten kudelma. (Heikkinen 2000, 50.)

Konstruktivistinen tieteenfilosofia nojaa siihen, että konstruktivisteille todellisuus on suhteellista, kun taas muissa filosofioissa ajatellaan todellisuuden olevan realistista. Konstruktivisteille todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikkakin osa siitä saattaa olla



yhteistä monien yksilöiden kanssa. Näin ollen tutkijalle jää vapaus tulkita tutkittavaa. (Metsämuuronen 2003, 165.)

Rauste-von Wright, ym. (2003, 227) toteavat teoksessa *Oppiminen ja koulutus*, että opettajan ammatti on ihmissuhdetyötä. Ymmärrän itse myös kouluttamisen vahvasti ihmissuhdetyöksi. Edelleen he toteavat, että opettajan tulee ymmärtää ja tukea oppilaita heidän erilaisiin lähtökohtiinsa perustuvissa ja eri tavoin etenevissä oppimisprosesseissaan. Kyseinen asia liittyy läheisesti myös kouluttajan toimintaan, tämä on määritelty myös Yleisessä palvelusohjesäännössä (2009, 38) kouluttajalle kuuluvissa tehtävissä.

Enää ei voida puhua pelkästään siitä, että opettaja tai kouluttaja siirtää ennalta annettuja tietoja oppilaalle vaan oppilaat on motivoitava muutokseen ja heidät on saatava jatkuvasti päivittämään tietojaan. Voidaan todeta, että oppilaiden on opittava oppimaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaativuus löytyy siitä, että sitä on vaikea toteuttaa osittain tai pätkissä. Käytännössä sen tulee sisältyä koulutusprosessin kaikkiin vaiheisiin, niin tavoitteen asetteluun, toteutukseen kuin evaluointiinkin. Näin ollen ei riitä, että kouluttaja hallitsee oman ammattialansa substanssin. Hänen on osattava myös jäsentää käsitteellisesti opetus-oppimisprosessia sekä pystyttävä toteuttamaan sitä toiminnassaan. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 227.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta voidaan *Oppiminen ja koulutus* -teoksesta (Rauste-von Wright, ym. 2003, 229) yhteenvedona saada neljä vaatimusta opettajan toimintaan, jotka tutkijan mielestä sopivat hieman muokattuina myös kouluttajan toimintaan tai ne on ainakin hyvä muistaa kouluttajana toimiessaan. Alla olevat vaatimukset eivät ole suoria lainauksia, vaan olen itse hieman muokannut ja tiivistänyt niitä helpommin luettaviksi.

1. Opettajan tulee osata opettamansa sisältöala niin hyvin, että pystyy odottamattomissakin tilanteissa toimimaan ongelmanratkaisijan mallina alallaan.
2. Opettajan on hallittava alansa niin, että hän pystyy ymmärtämään, miten oppilaat erilaisista lähtökohdista käsin ymmärtävät kyseisen alan ilmiöt, käsitteet, käsitteellistämistavat ja ongelmanratkaisustrategiat
3. Opettajan on ymmärrettävä niin teoriassa kuin käytännössäkin konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset. Näitä ovat muun muassa informaation tulkinta, ajatteluprosessien roolit oppimisessa sekä valikoiva tarkkaavaisuus. Eri-

tyisesti opettajan omat käsitykset oppimisprosessin luonteesta kuvastuvat hänen toiminnassa ja välittyvät oppilaille.

4. Opettajan on hallittava oppimisen ohjaamisen taidot. Tärkeimpänä tässä on oppijan aktivoitumisen tason ymmärtäminen. Mitä yliaktivoituneempi, pelokkaampi ja kilpailuun keskittyvämpi ihminen on, sitä jäykemmiksi rajoittuvat hänen toimintamahdollisuutensa. Hyväntahtoisella, turvallisella, jännittävällä ja kiinnostavalla ilmapiirillä on suuri merkitys hyvän kasvun perustana.

Edellä esitetyt vaatimukset eivät yksinään pysty niin sanotusti siirtämään vuoria, vaikka konstruktivismi on muodostunut kasvatus- ja koulutusalan tärkeäksi paradigmaksi Suomessakin. Tähän samaan asiaan liittyy myös puolustusvoimissa toteutettava syväjohtaminen sekä syväoppiminen. Syväjohtaminen on puolustusvoimien johtajakoulutus- ja esimiesvalmennusohjelman yleisnimi. Käsitteen alkutermeinä ovat syväoppiminen ja ihmisten johtaminen. Syväjohtamisen ohjelmassa sovelletaan syväoppimisen periaatteita johtajana kehittymiseen, painopisteen ollessa ihmisten johtamisessa. (Nissinen 2006, 265.) Kyseiset käsitteet ovat selkeänä suuntalinjana nykyajan koulutuksessa, mutta ne kuten konstruktivismikin ovat kohdanneet vastustusta ja vahvoja ennakkokäsityksiä. Näin ollen ongelma ei myöskään ole uuden ”ismin” ymmärtämisessä, vaan enemmänkin siinä, että uusi asia omaksuttaisiin oman toiminnan lähtökohdaksi (Rauste-von Wright, ym.2003, 231; Nissinen 2006, 265–266).

Oppiminen ja koulutus -teoksen (Rauste-von Wright, ym.2003, 231) mukaan uudet opiskelijat tullessaan opettajakoulutukseen omaavat jo vahvoja käsityksiä sekä tottumuksia, jotka johtavat heidän omista koulukokemuksista sekä kulttuuriperinteestä. Opettajakoulutus painii täysin samanlaisten ongelmien parissa kuin puolustusvoimat niin varusmiesjohtajien kuin kadettienkin koulutuksen toteutuksessa. Riippumatta siitä, kuinka hyvin varusmiesjohtajien koulutus toteutetaan aliupseerikoulussa, saavat tulevat alokkaat silti osakseen samoja älyttömyyksiä, mitä johtajat ovat itse kokeneet alokkaina ollessaan. Tämä pätee niin sisäkuriin kuin rastikoulutukseenkin.

Olen työelämässä huomannut, että varusmiesjohtajat saattavat osoittaa tenteissä ja puheissa oppineisuutensa uusista asioista, mutta toteutuksessa monet sortuvat vanhoihin ja yksinkertaisiin tapoihin niiden helppouden vuoksi. Rauste-von Wright, ym. (2003, 231) kertovat täsmälleen samankaltaisesta ongelmasta opettajakandidaattien kohdalla. Heidän mielestään tätä epäkohtaa ei kuitenkaan poisteta oppilaiden koulutuksella vaan paremminkin opettajien haastamisella yhteiskunnan muutoksen agenteiksi. Tämä tarkoittaa tietysti pitkällistä ja haastavaa

prosessia, mutta se on ainoa mahdollisuus päästä yhteiskunnallisesti parempaan tulokseen. Tutkija ymmärtää kouluttajien kohdalla tämän asian samoin eli kouluttajien on oltava rikkomassa perinteitä ja olla muutoksen kärkenä, jotta ennakkoasenteet ja vääränlainen koulutuskulttuuri saadaan muutettua.

Konstruktivismi sekä sen tuomat mahdollisuudet ja haasteet niin siviilimaailmassa kuin sotilasyhteisössäkin linkittyvät yksiin myös tämän tutkimuksen kanssa. Mikäli sotilaskoulutuksessa ei olisi olemassa niin sanottua konstruktivistista haastetta, niin tätäkään tutkimusta ei tarvitsisi tehdä. On välttämätöntä välillä pysähtyä arvioimaan omaa toimintaa ja kysyä opetettavilta, miten he kokevat opetuksen. Vain palautteen kautta voi syntyä kehitystä. Konstruktivistisessa ihmisenäkemyksessä yksilön oletetaan hakevan aktiivisesti tietoa itsestään sekä ympäröivästä todellisuudesta kaikissa prosesseissa, joissa hän on läsnä (Rauste-von Wright 1992, 28–29)

## 2.6 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus eli case study on empiiristä tutkimusta, jolla tutkitaan tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Tutkimusaineistoa voidaan kerätä useilla eri tavoilla ja tutkimuksen kohteena voi olla yksittäinen henkilö, ryhmä, koulu, asiakasryhmä tai muu vastaava. Tutkittava tapaus pyrkii erottumaan muista ympärillä olevista asioista tai henkilöistä joko kielteisesti tai myönteisesti. Tapaustutkimus pyrkii vahvasti siihen, että se olisi ikään kuin ”askel toimintaan” eli tutkimuksella pyritään saamaan aikaan jonkinlainen vaikutus tutkittavassa kohteessa tai sen lähiympäristössä. (Metsämuuronen 2009, 169–170.)

Tapaustutkimuksen aineisto on paradoksaalisesti ”voimakkaasti totta”, mutta vaikeasti organisoitavissa. Edellä oleva lause on suora lainaus Cohenilta ja Manionilta (2007, 256) ja tutkija ymmärtää asian niin, että vaikka aineisto pohjautuu selkeästi jo tapahtuneisiin asioihin ja on tutkittavien itsensä kokemia asioita, niin tuloksien todentaminen on selkeästi haasteellista. Tutkimus perustuu tutkittavien omiin kokemuksiin ja siihen, miten kyseinen asia vaikutti juuri heihin. Näin tutkimustapa sallii ja myös tarjoaa pohjan yleistämiselle.

Yleistyksistä on mahdollista saada esiin suurtakin joukkoa yhdistävä tai yhdistäviä tekijöitä, joskaan yleistys ei kuitenkaan ole tapaustutkimuksen itsetarkoitus. Paremminkin voidaan ajatella, että esiin nousevilla yksittäisillä tekijöillä pyritään saamaan vastaus yleistysten takana

olevalle ilmiölle. Tämä taas antaa mahdollisuuden ymmärtää niin sanotusti kansantajuisesti tutkimuksen kohteena oleva asia. Vastaavasti yksittäisistä tekijöistä voidaan tehdä tulkinta tai erilaisia tulkintoja, jotka kuitenkin yhdistävät tutkimuksessa mukana olevia yksilöitä. Tapaustutkimus on hyvin keskeinen osa kvalitatiivisen tiedonhankinnan strategiaa ja lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Suurimmat eroavaisuudet ovat tiedon hankinnassa ja tutkimuskohteen valinnassa. (Metsämuuronen 2009, 170–171.)

Tapaustutkimus kohdistuu hyvin pitkälti prosessiin, ympäristöön kokonaisuudessaan sekä uuden oivaltamiseen. Pyrkimyksenä on nähdä yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia sekä merkitysten muodostamista maailmassa, jossa he toimivat. Tutkimus on kokonaisvaltaista ja pyrkimyksenä on tarkastella kokonaisuutta eri näkökulmista. Osallistujien mielipiteet tuodaan esiin suorina lainauksina puheesta tai tuotoksista. Edelleen tutkimukselle ominaista on se, että siinä ei luoda keinotekoisia järjestelyjä vaan ilmiöitä tutkitaan mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä. Tällä pyritään siihen, että saataisiin mahdollisimman hyvin yhdisteltyä taustateoriat ja kokemukset keskenään. (Syrjälä 1994, 13.)

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkija myös laittaa itsensä likoon tutkimusta tehdessään. Ominaista on se, että tutkija on vahvasti mukana tutkimuksessa omien kokemuksien kautta. Tämä ei kuitenkaan saa vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen vaan tutkijan on tiedostettava omat lähtökohtaolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä tuotava ne julki tutkimusta raportoitaessa. Tapaustutkimus on kuitenkin hyvin joustavaa, sillä tietoja etsitään sieltä mistä niitä on milloinkin saatavilla. Niin sanottu tietojen esiin kaivaminen pakottaa tutkijan tarkastelemaan myös omaa persoonallisuuttaan. Hänen on kyettävä saamaan tutkittavien luottamus ja pyrittävä säilyttämään se oman toimintansa avulla. Tapaustutkimus onkin vahvasti arvosidonnaista eikä niin sanotusti kylmää tilastoihin pohjautuvaa analysointia sekä raportointia. (Syrjälä 1994, 14–15.)

Narratiivisen tutkimuksen lähelle metodologian kartassa on piirretty diskurssianalyysi, sisälönanalyysi, tapaustutkimus ja elämäkertatutkimus (Syrjälä 2005, 371). Näin ollen, vaikka tutkija ei saa vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen, hän kuitenkin muodostaa kertomusten pohjalta oman tulkintansa käytettävissä olevasta aineistosta (Heikkinen 2000, 52; Heikkinen 2002, 190–192). Voidaan ajatella, että käytettäessä narratiivisuutta yhdessä tapaustutkimuksen kanssa jokainen tutkija saa muodostettua samasta aineistosta hieman erilaisen tulkinnan. Täähän vaikuttaa osaltaan myös tutkijan oma arvomaailma, sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä

sidokset aikaan ja paikkaan eli tutkija ei ole enää pelkkä objektiivinen ja puolueeton tarkastelija (Heikkinen 2002, 188).

## 2.7 Fenomenografia

Fenomenografia (Phenomenographia) tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Ahonen 1994, 114). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaiset arkipäiväiset ilmiöt ja niitä koskevat käsitykset sekä niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvin erilaisia sen mukaan mikä on iästä, koulustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta johtuvaa. Fenomenografian kannalta on olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen 2009, 174). Näin ollen sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Käsitysten erilaisuus riippuu hyvin pitkälti kokemustaustasta, ja ne ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen (Ahonen 1994, 114). Ihmisten arkikokemuksista muodostamia käsitteitä voidaan kutsua esikäsityksiksi: niiden pohjalta ihmiset luovat ymmärryksen uudelle kokemukselle. On äärimmäisen tärkeää, että opettaja tai kouluttaja pyrkii paneutumaan opetettavien käsitysmaailmaan. Ymmärtämällä esikäsityksiä opettajalla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden käsityksiin. (Ahonen 1994, 114.) Toisin sanoen: mikäli opettaja ei näe tai halua nähdä sitä, millaisia käsityksiä oppilailla entuudestaan on, on uuden opettaminen tai vanhan laajentaminen vaikeaa tai jopa mahdotonta.

Varusmiesten koulutuksessa uuden opettamisen tai vanhan laajentamisen haasteet tulevat esille hyvin usein tilanteessa, jossa joku on opettanut jotain väärin. Varusmiehillä on mahdollisesti koulutukseen tullessaan tietynlainen ennakkokäsitys opetettavasta asiasta. Uudenlaisen (oikean) toimintatapamallin opettaminen muodostuu haasteelliseksi, koska heillä mielestään on jo ainut oikea tapa toimia vaikka se tässä tapauksessa on väärä. Esimerkiksi varusmiesjohtajat opettavat alokkaille toimistokäyttäytymistä ennen kuin siitä on järjestetty niin sanottu virallinen opetustapahtuma. Varsinaisessa opetustapahtumassa alokas miettii: ”Miksi tämä nyt tehdään näin, kun alikersantti opetti viime viikolla ihan erilaisen tavan?” Kuitenkin hän suorittaa harjoittelun uudella juuri opetetulla tavalla. Seuraavana päivänä toimistoon tullessaan hän

toimii edelleen väärällä tavalla, koska ensimmäinen oppimiskokemus on ollut selkeästi vahvempi. (vrt. Kouluttajan opas 2007, 22.)

Ristiriitaisissa koulutustapahtumissa kouluttajan tai opettajan on pyrittävä selvittämään, mikä on oppijan käsitys asiasta ja oikaisemaan virheellinen käsitys. Muutoin voi olla, että väärä malli jää pysyväksi ja varusmiehen tapauksessa virheellinen toimintatapa voi siirtyä taas seuraavalle saapumiserälle. Puolustusvoimissa asia ei tietenkään ole aivan näin mustavalkoinen, koska kouluttajien pitäisi tällaisissa tilanteissa varmistaa varusmiesjohtajien ymmärryksen ja koulutustaidon taso ennen kuin he ottavat vastaan yhtään alokasta.

Ahonen (1994) puhuu kirjassaan siitä, miten fenomenografinen tutkimus herkistää opettajaa oppilaidensa ajattelulle ja tekee mahdolliseksi heidän välisen avoimen käsitysten vuorovaikutuksen. Kyseisen kaltainen herkistyminen voi auttaa myös kouluttajan ja alaisen välisen toiminnan selkeytymistä. Alainen voi tulla rohkeasti kysymään, mikäli hänellä on jokin asia jota hän ei mielestään hallitse riittävän hyvin. Näin ollen hänen nimenomaan ei tarvitse tuntea pelkoa siitä, että tulisi nöyryytetyksi.

### 2.7.1 Historiaa

Fenomenografisen lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia. Hän tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sekä eri tieteenalojen tiedonmuodostusta. Martonin mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tiettyjä ilmiöitä. Fenomenografia pyrkii löytämään ja kuvaamaan juuri ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Metsämuuronen 2009, 175.)

Martonin alkuperäisistä tutkimuskohteista on myöhemmin siirrytty tutkimaan kasvatuksen ja koulutuksen erilaisia ilmiöitä. Viime vuosina suuntaus on kehittynyt teoreettisempaan suuntaan, kohti oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tämä niin sanottu variaatioteoria ei ole vain käsitysten kuvaamista, vaan sen kuvaamista, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee tietoisuudessa (Hella 2003, 310–312). Tämä on keskeistä puhuttaessa yleensäkin fenomenografiasta ja sen aineistonkeruusta sekä aineiston tulkinnasta. Jo puhtaasti aineistonkeruuvaiheessa tapahtuvan kysymyksenasettelun pitää olla sellainen, että erilaiset käsitykset tulevat aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet karkeasti (Ahonen 1994, 115):

1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä. Tutkija päättää esimerkiksi selvittää, miten oppilaat käsittävät taloudellisen laman. Usein kyseessä on koulussa tapahtuvan oppimisen tutkiminen.
2. Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat.
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.
4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Selittääkseen käsityksien erilaisuuden hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi.

### 2.7.2 Empiirisyydestä

Fenomenografiassa empiirisenä tutkimuskohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Ihminen kokee ja näkee erilaisia tapahtumia ja pyrkii näin liittämään kokemuksensa yhteen rationaalisuuden pohjalta luoduksi kokonaisuudeksi. Fenomenografia pyrkii selittämään näitä kokonaisuuksia ja pyrkii ymmärtämään ne merkinantoprosesseina: näin käsitykset saavat syvemmän ja laajemman merkityksen. Ihmisen ja ympäröivän maailman suhde ymmärretään non-dualistisena eli yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. Maailma vastaavasti ymmärretään yhtä aikaa todellisenä ja koettuna: yksilön kokemus ei kuitenkaan kata koko maailmaa, mutta koettu on osa maailmaa. Käsitykset muodostuvat tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta. Tämä vastaavasti antaa yksilölle ja yhteisölle niiden ominaiset piirteet. (Ahonen 1994, 116; Häkkinen 1996, 23.)

Edellisessä kappaleessa sivuttu non-dualismi tulee esille fenomenografiassa kuvattaessa merkityksenantoprosesseja mikä ja miten -näkökulmien avulla (Uljens 1989, 23–27). Mikä -näkökulma viittaa käsityksiin ajatustuotteista eli ajattelun rajattuihin kohteisiin. Kyseistä näkökulmaa kutsutaan myös merkitysulottuvuudeksi ja keskeistä siinä on sisällön tulkinta. Varsinaisena tavoitteena on saada esille yksilön käsitys tietystä aiheesta. Miten -näkökulmalla viitataan vastaavasti ajatteluprosesseihin. Kyseisessä näkökulmassa korostuu käsitysten rakennelottuvuus eli se miten me näemme jonkin ilmiön, määrittelee myös sitä, mitä me konkreettisesti näemme. (Häkkinen 1996, 26; Uljens 1989, 23.) Miten -näkökulmalla rakennetaan kä-

sityksiä eli se tapa, miten jokin tietty ilmiö nähdään, rajoittaa itsessään varsinaista ilmiötä sekä mikä -näkökulmaa (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Yllä olevan pohjalta voidaan ajatella, että tarkasteltaessa käsitystä ja ilmiötä tarkastellaan samaa asiaa, mutta eri puolilta. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja tästä syystä erottamattomia. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta saama kokemus, kun taas käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Tällöin kokemus on suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin, eikä käsitys ole ulkoisen todellisuuden kuva, vaan samalla kertaa sekä subjektiivinen että objektiivinen kokonaisuus. (Ahonen 1994, 116.)

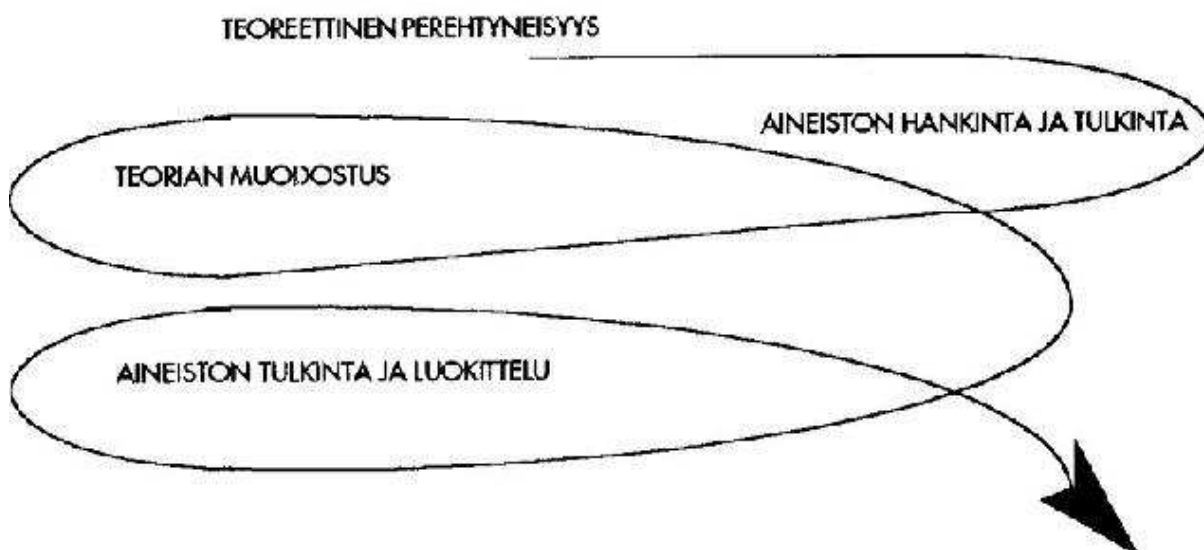
Kun fenomenografia on sananmukaisesti ilmiöiden kuvaamista, niin voidaan ajatella, että yllä esitetyn perusteella se on hyvin pitkälti myös käsitysten tutkimista. Tutkittaessa ja vertaillaessa yhden ihmisen käsityksiä muiden ihmisten käsityksiin, on hyvä myös suhteuttaa yksilön käsitys hänen muihin käsityksiinsä. (Ahonen 1994, 116.) Omaan tutkimukseeni suhteutettuna voisin ajatella, että kirjoituksista todennäköisesti tulee esille tietyt ”sotilastyypit”. Vastaaja todennäköisesti kirjoittaa itsensä näköisen kirjoitelman sen pohjalta, mikä on hänen suhteensa sotilaskoulutukseen yleensä ja miten hän näkee kouluttajan sekä koulutustapahtuman. Sivutuotteena voidaankin vertailla esimerkiksi Tunnetut sotilaat -teoksen (Hoikkala, Salasuo & Ojajärvi 2009) erilaisille sotilastyypeille ja miehisyyden ilmentämisen perinteisiin suomalaisessa kulttuurissa. Tämän lisäksi voidaan tarkastella, ovatko ihanteet muuttuneet esimerkiksi Väinö Linnan Tuntemattoman sotilaan (1954) kuvaamista ajoista. Linnan teoksen erilaisia johtajatyyppejä peilataan vahvasti myös tämän päivän johtajakoulutukseen. Mahdollinen muutos johtaa kysymykseen, miten ihanteiden ja arvojen mahdollinen muutos yhteiskunnassa vaikuttaa kouluttajan työhön.

Sotilailla on erilaisia käsityksiä siitä, mitä sotilaskoulutus on ja miten he itse käsittävät kouluttajan toiminnan ja kouluttajuuden. Kuitenkin kouluttaja -käsitteenä on riippumaton olemassa olevasta todellisuudesta ja on näin ollen universaali. (vrt. Voutilainen ym. 1991, 30–34) Yhteisössä nimeltä puolustusvoimat on ”sovittu”, millainen kouluttaja on käsitteenä. Kuitenkin kyseisen yhteisön ulkopuolella on olemassa niin sanottuja arkikäsityksiä kouluttajasta. Nämä käsitykset ovat jokaisella hieman erilaisia ja vaikuttavat yksittäisen varusmiehen käsityksiin jos sen pohjalta, millainen hänen lähipiirinsä vaikutus on ollut. Näiden käsitysten kanssa kouluttajat ”pelaavat” päivittäin ja muun muassa kouluttajan oma toiminta voi aikaansaada muutoksen alaisten käsityksissä useita kertoja palveluksen aikana. Hyvä käsitys voi kääntyä huonoksi tai päinvastoin.



## 2.8 Tutkimusprosessi sekä aineiston analyysi ja tulkinta

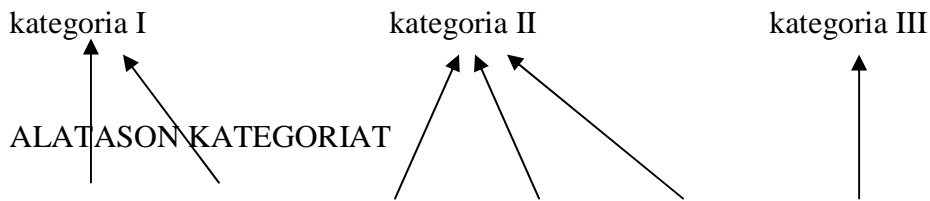
Tutkimusprosessi on toteutettu pääosin Giddensin (1988), Salnerin (1989) ja Säljön (1994) fenomenografisen tutkimuksen spiraalin mukaan. Spiraali kuvaa hyvin fenomenografista tutkimusprosessia ja erityisesti sitä, miten se etenee teoreettisesta perehtyneisyydestä yhteenveetoon saakka. Tutkielman myöhemmässä vaiheessa on esitelty tarkemmin varsinainen analyysiprosessi ja se, miten varsinaiset kuvauskategoriat on muodostettu. Spiraalissa ilmiön olemus saa muotonsa tuottaen uudella tavalla jäsentynyttä tietoa analyysiin perustuvina kuvauksina ja tulkintoina (Judén-Tupakka 2007, 63). Tutkija haluaa lisätä alla olevaan taulukkoon omat käytännön kokemuksensa teoreettisen perehtyneisyyden lisäksi. Ilmoitinhan johdannossa tuovani omat kokemukseni ja näkemykseni vahvasti esille tässä tutkimuksessa. Uskon näiden myös vaikuttavan kyseiseen prosessiin ainakin varsinaista teoriaosuutta kirjoitettaessa.



KUVIO 2: Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Giddens 1988, Salner 1989, Säljö 1994, Ahosen 1994, 125 mukaan)

Kirjoitelmien analysoinnissa etenin fenomenografiselle tutkimukselle uskollisena. Ahonen (1994) jakaa analysointiprosessin ylä- ja alatason kategorioihin. Ylätason kategorioiden pohjalta luodaan varsinaiset kuvauskategoriat eli yksinkertaistettuna päästään useista eri luokista muutama varsinaiseen tutkimuksessa käytettävään luokkaan (Ahonen 1994, 128):

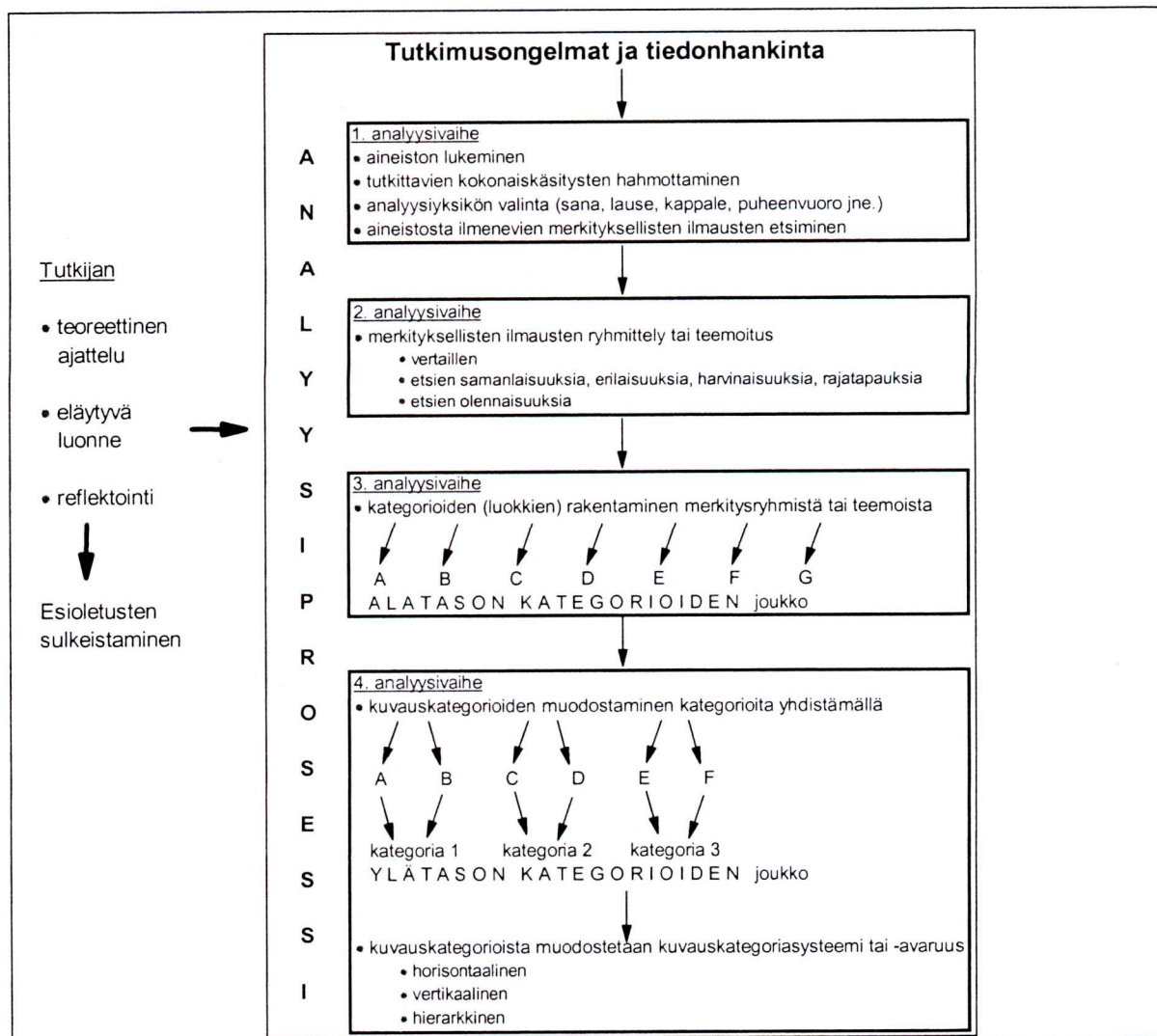
## YLÄTASON KATEGORIAT



Kategoria A kategoria B kategoria C kategoria D kategoria E kategoria N

KUVIO 3: Fenomenografisen tutkimuksen kategoriat (Ahonen 1994, 128)

Mielestäni Ahosen kuvio sinällään ei kuitenkaan kuvaa riittävän hyvin fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessia. Niikon (2003) esittelemä kuvio on mielestäni huomattavasti kattavampi. Se sisällyttää itseensä Ahosen (1994) ala- ja ylätasoon kategoriat, mutta tuo esille myös prosessin ensimmäiset kaksi analyysivaihetta. Nämä on tärkeä tuoda esille, jotta tiedetään miten tutkija on päässyt analyysivaiheisiin 3. ja 4. eli ala- ja ylätasoon kategorioiden muodostukseen. Niikon (2003) kuvio itse asiassa yhdistää tyylikkäästi aiemmin esittämäni Ahosen (1994, 125) mukaelman fenomenografisen tutkimuksen spiraalista. Ohessa kuvio (Niikko 2003, 55).



KUVIO 4: Fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessi (Niikko 2003, 55)

Alakategorioiden joukon pohjalta syntyi kolme yläkategorian joukkoa, joista muodostui varsinaiset analyysiyksiköt. Näiden yksiköiden pohjalta pystyin rakentamaan kuvan kouluttajasta alaisen silmin. Alkuperäisenä ajatuksena oli, että olisin peilannut esille nousevia analyysiyksiköitä syväjohtamisen kulmakiviin. En kuitenkaan sitä toteuttanut, vaikka kouluttajalle onkin tärkeää tuntea syväjohtamisen periaatteet ja viedä sitä eteenpäin alaisilleen sekä käyttää sitä myös omassa toiminnassaan. Syväjohtaminen on kuitenkin vain osa kouluttamista ja kouluttajan rooli on paljon enemmän kuin pelkkää johtamista. Kyseinen asia käy varsin hyvin ilmi myös luvussa neljä, jossa käsitellään tarkemmin analyysiyksiköitä alaisten kirjoitelmaesimerkkien kautta.

### 3 ”VAIN MUUTOS ON VARMAA!” – KOULUTTAJAN AMMATTIKUVA

Tässä luvussa käsittelen kouluttajaa kirjojen, oppaiden sekä kulttuurisen perinteen pohjalta. Kouluttaja kuvataan tietynlaiseksi ja hänelle annetaan tiettyjä velvollisuuksia ja vaatimuksia. Mielestäni tämän luvun alussa on hyvä tuoda esille, mitä Yleinen palvelusohjesääntö (2009) eli tärkein sotilaan toimintaa ohjaava ja määräävä ohjesääntö sanoo kouluttajan tehtävistä.

Perusyksikön kantahenkilökunta toimii yksikkönsä kouluttajana ja kasvattajana. Koulutus- ja kasvatustehtävä edellyttää sitä, että henkilöstöön kuuluvat:

- toteuttavat joukkonsa koulutuksen päällikön käskemällä tavalla määräyksien ja normien mukaisesti
- kasvattavat alaisensa yhtenäiseksi ja hyvähenkiseksi joukoksi käyttäytymällä itse esimerkillisesti ja vaatimalla määräysten mukaista sotilaallista kuria ja hyvää käytöstä
- osaavat toimia varusmiesjohtajien ohjaajina ja valmentajina johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta annettujen määräysten mukaisesti
- tuntevat jokaisen alaisensa nimen, terveydentilan, fyysisen kunnon, perhesuhteet ja erityisosaamisen
- hallitsevat oman alansa varomääräykset ja muut turvallisuusnormit sekä tuntevat perusteellisesti koulutusta koskevat määräykset ja ohjeet
- varmistavat, että terveydenhuoltohenkilöstön määräämät palveluskelpoisuuden rajoitukset otetaan huomioon palveluksessa
- vastaavat siitä, että joukon hallussa oleva materiaali kootaan, huolletaan ja säilytetään varomääräysten ja annettujen ohjeiden mukaisesti
- kokoavat alaisistaan tietojärjestelmiin tallennettavat koulutustiedot sekä osallistuvat arviointien, valintojen ja palkitsemisesitysten tekemiseen
- pitävät päällikkönsä tietoisena yksilöiden toimintakyvystä ja joukon suorituskyvystä sekä koulutuksen edistymisestä

Yleisen palvelusohjesäännön ohella myös Kouluttajan opas (2007) määrittelee hyvin tarkasti sekä kouluttajalta että joukolta vaadittavat normit. Omat kokemukset ovat osoittaneet, että kouluttaja ei kuitenkaan aina ole sellainen kuin hänen pitäisi olla. Tämän tutkimuksen tehtä-

vänä on osaltaan selvittää, haluavatko kouluttajat ylipäänsä olla kaikkea sitä mitä heiltä edellytetään vai ovatko kouluttajat enemmänkin mukavuudenhaluisia ja suoraan sanottuna laiskoja suorittajia, jotka vaativat alaisilta sellaista mihin eivät itse enää pysty. Joka tapauksessa lukijan on hyvä tietää, mitkä ovat ne edellytykset ja vaatimukset mihin kouluttajan tulisi pyrkiä omassa toiminnassaan. Luku neljä osoittaa kirjoitelmien pohjalta sen, kuinka hyvin kouluttajat ovat toiminnassaan onnistuneet.

Oppaat ja ohjesäännöt asettavat paljon paineita puolustusvoimien palkatulle henkilöstölle ja erityisesti siten, että kouluttajan tulee itse omaehtoisesti pyrkiä kehittymään sekä kehittämään omaa toimintaansa sekä itsensä että organisaation parhaaksi. Ellei kouluttaja jatkuvasti sisäisesti muutu kouluttamisprosessin aikana, ei hän voi toimia kouluttajana ja edelleen hänen on vaikuttauduttava koulutettavilta tulevan palautteen ohjaamana (Heikkurinen 1994, 22). Rauschte-von Wright (1992, 28–29) toteaa osuvasti, että nykyinen kansainvälisesti hyväksytty paradigma ihmislajin oppimisesta lähtee siitä, että yksilö oppii nimenomaan oman toimintansa kautta saadun palautteen avulla.

Puolustusvoimien, kuten muidenkin organisaatioiden on oman selviytymisensä ja jatkuvuutensa turvaamiseksi toimittava niin sanottuna oppivana organisaationa. Oppiva organisaatio ei kuitenkaan tarkoita pelkästään sitä, että yksilö organisaation sisällä oppii ja opettelee lisää. Tällä ei myöskään tarkoiteta sitä, että organisaatio tarjoaa yksilöille täydennyskoulutusmahdollisuuksia, vaikka sekin on tietenkin tärkeää sekä yksilön että organisaation kannalta. Edes ryhmä oppivia ihmisiä ei tee oppivaa organisaatiota. Yleensä oppivalle organisaatiolle tunnusomaista on avoin kommunikaatio, joustavuus ja muutoksen johtaminen. Tarkemmassa määrittelyssä voidaan puhua jaetusta visiosta organisaation suunnasta ja toisaalta organisaatiotason tukea yksilöiden oppimisprosessille. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 232–233; Tuominen 213–215.)

Organisaation oppiessa tulee jokaisella organisaation jäsenellä olla edes karkea käsitys siitä, mistä kokonaisuudessa on kysymys ja näin ollen he pystyvät toimimaan tämän käsityksen varassa (Rauste-von Wright, ym. 2003, 233). Puolustusvoimien tapauksessa jäsenet eli tämän tutkimuksen kohdalla kouluttajat tulee saada innostumaan sekä kiinnostumaan organisaation kehittamisestä. Heillä on näin ollen oltava selkeänä suunta, mihin organisaatio haluaa heidän tähtäävän jotta saadaan aikaan kehitystä niin mikro- kuin makrotasollakin organisaation sisällä. Johdon asettaessa tavoitteita työntekijöiden on tiedettävä niiden tarkoituksenmukaisuus ja pystyttävä toimimaan johdon haluamalla tavalla. Johdon on myös toki tiedettävät työntekijöi-

den realiteetit tavoitteiden toteuttamiseksi, jotta ne ovat toteuttamiskelpoisia. Näin molemmat ovat kiinnostuneita yhteisestä tavoitteesta ja haluavat tukea toisiaan sen saavuttamisessa: päästään pois niin sanotusta ”me vastaan te” -asettelusta. (ks. Seeck 2008, 213–214.)

Työntekijöiden sitouttaminen yhteisiin tavoitteisiin erityisesti palveluorganisaatiossa - joksi puolustusvoimat myös lukeutuu - on omiaan parantamaan palvelun laatua. Laatuvaluun tulee jakautua koko organisaation yhteiseksi asiaksi siten, että jokainen työntekijä tietää mitä hyvä laatu tarkoittaa, on kysymyksessä sitten tuote, palvelu tai toiminto. Edelleen jokaisen työntekijän on saatava palautetta työstään suoriutumisesta sekä hänellä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa huonon laadun poistamiseen työssään. Näiden kolmen oletuksen ollessa voimassa, voi asianomainen henkilö vastata oman työnsä laadusta. Yleisesti ottaen mitä alemmaksi organisaatiossa mennään, sitä useammin nämä kolme oletusta jäävät toteutumatta, vaikka kyseisellä tasolla ollaan lähimpänä asiakasta. Mikäli työntekijöillä ei ole mahdollisuutta, intoa tai halua vastata oman työnsä laadusta, niin todennäköisemmin he eivät myöskään edistä omaa tai organisaation kehitystä. (Malka & Danielsson 1988, 30.)

Jamesin (1902) mukaan inhimillisessä kehityksessä on useita päämääriä ja mikäli yksi päämäärä muodostuu niin vahvaksi, että se ohjaa muuta tekemistä ja vakiintuu, voidaan sitä kutsua muutokseksi. Muutoksen on oltava pysyvää. Vallitseva tilanne on voitava kyseenalaistaa ja luoda tiettyjen toimenpiteiden välttämättömyyden ja kiireellisyyden tunne. Vaihetta kutsutaan vallitsevien normien ja käytäntöjen ”sulattamiseksi”. Tämän jälkeen uudet prosessit ja systeemit toteutetaan ja muutos tuodaan käytäntöön. Lopuksi uudet prosessit institutionalisoidaan eli ”jäädytetään” jälleen organisatoriseksi käytännöksi. Ilman lopullista jäädytystä organisaatiolla ei voi olla näkyvää ja toimivaa identiteettiä. Tietynlainen jähmettyminen on osa kehitystä, sillä ilman pysyvyyttä ei ole muotoja ja rakenteita, joista ihmiset voivat ottaa tukea ja asemoida mahdolliset muuttuvat roolinsa. (Pitkänen 2006, 63.)

Huhtinen kirjoittaa maaliskuun 2011 Sotilasaikauslehdessä organisaation uudistumisesta. Hänen mukaansa osaavat ihmiset ovat innovaatiojohtamisen edellytys. Organisaatiolle ei riitä, että sen strategia on tekstinä ja kuvina vaan tärkeintä on se, mitä ihmiset organisaatiossa tekevät, kertoo Huhtinen. Muutosten kynnyksellä tärkeintä ei ole uuden organisaatiokaavion tai henkilöstökokoonpanojen laadinta, vaan johdon tehtävä on keskustella ja työskennellä organisaation työntekijöiden kesellä. Huhtinen puhuu myös uudistusten tai muutosten lukitsemisesta eli käyttää lähes samaa termiä kuin Pitkänen (2006, 63). Asia on kuitenkin täsmälleen sama. Huhtinen korostaa edelleen yhdessä tekemistä sekä keskustelua muutoksia tehtäessä. Tämän

hän nostaa parhaaksi keinoksi välttää purnaaminen ja kahvipöytäkeskustelut. Työntekijät saadaan näin sitoutettua myös vaikeisiin päätöksiin, jolloin niiden hyväksyminen ei todennäköisesti ole niin kovassa vastatulessa.

### 3.1 Perinteet, kulttuuri ja kouluttajuus

Kouluttaminen menee määritelmänä lähelle kasvattamista ja ne nivoutuvatkin suuressa määrin toisiinsa. Kouluttamista ja kasvattamista ei ehkä kannatakaan repiä toisistaan erilleen. Koulu tarkoittaa muodollista kasvatuksen laitosta, jolla on jonkinlaiset sisäänpääsyehdot, säädetty kesto ja määrätty opetussuunnitelma. Koulun suorittamisen tulee tähdätä johonkin pätevyyteen. Koulutus on kasvatusta, jota annetaan yhteiskunnallisissa laitoksissa, kuten esimerkiksi peruskoulu tai korkeakoulu. Koulutuksen tulee olla julkisesti organisoitua. Koulutuksella pyritään persoonallisuuden kehityksen tavoitteelliseen ohjaamiseen. (Toiskallio 1988, 84.)

Wilenius (1987) on kuvaa Kasvatuksen ehdot -teoksessaan kasvattamista kahden subjektin keskinäiseksi toiminnaksi. Hänen mukaansa kasvattajan toimintaa kutsutaan usein kasvatukseksi tai kasvatustoiminnaksi tai yksinkertaisemmin käyttämällä termiä kasvattaminen, kasvun ollessa koko tapahtuman yläkäsite. Kasvattaja kasvattaa luomalla ja järjestämällä kasvavalle kasvua edistäviä virikkeitä. Kasvattajan tärkeä taito on lukea kasvutilannetta, mikä on siihen sopiva kasvatusteko. Vastaavasti Santalainen, ym. (1991, 197) peräänkuuluttavat sitä, että kasvu on ihmisessä itsessään hänen omilla voimavaroillaan ja ehdoillaan tapahtuvaa prosessia, eikä sitä tule korvata ”proteesimaisesti” omilla tinkimättömillä perinteisillä kasvatuseräillä.

Kouluttamisesta on kuitenkin kasvatuksen lisäksi löydettävissä tiettyjä vain sille ominaisia piirteitä. Puhuttaessa varsinkin sotilaskoulutuksesta on helppo puhua koulutustaidosta, joka käsitetään kouluttajan ammattitaitona. Toiskallion (1998) mukaan se on taitoa suunnitella, toteuttaa ja arvioida sekä kehittää koulutusta ja oppimista. Kouluttajuus koostuukin kouluttajan ammattipätevyydestä, johon voidaan lukea ainakin määrätietoisuus, inhimillisyys, jatkuvan oppimisen edistäminen sekä kasvatus-, vuorovaikutus- ja työyhteisötaito. (Toiskallio 1998, 11–24.) Kouluttaja siis pyrkii luomaan omalla toiminnallaan hyvän ja laadukkaan koulutuksen edellytykset sekä itselleen että alaisilleen. Kouluttajan velvollisuuksiksi voidaan katsoa ainakin itsensä kehittämisen ja niin sanotusti itsensä ajan tasalla pitämisen.

Kouluttajan toiminnassa korostuu merkittävästi kouluttajan ja koulutettavien välinen vuorovaikutus sekä koulutettavien halu oppia (KOULOPAS 2007, 12–13). Tästä vastaavasti riippuu, millaiseksi koulutettavien oppimisen halu muodostuu eli millaisella motivaatiolla he osallistuvat koulutukseen. Voidaan siis puhua kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta sekä alaisten omasta kasvamisesta paremmaksi sotilaaksi ja ihmiseksi. Samasta asiasta puhuu Mäkinen (2009): hänen mukaansa sotilaan tai sotilasjoukon tulee omalla toiminnallaan pyrkiä ymmärtämään ylemmän johtoportaan ajatuksia, päämääriä ja tavoitteita, mikä on omiaan edesauttamaan koulutuksen onnistumista, toiminnan päämäärähakuisuutta sekä mahdollistaa luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen kehittymisen.

Sotilasta ei enää nähdä mahdollisimman hyvänä ja tehokkaana tappajana vaan hänet halutaan nähdä niin sanottuna turvallisuuden erityisosaajana. Sotilaan tulee olla aloitteellinen, kurinalainen, aktiivinen ja luova toimija. Kurinalaisuus viittaa selkeästi siihen, että sotilas on edelleen sotilas ja toteuttaa annetut käskyt. Kurinalaisuudella tarkoitetaan myös itsekuria eli sotilas puntaroi omaa toimintaansa ja pyrkii pitämään oman toimintansa vaaditulla tasolla. Kurinalainenkaan sotilas ei kuitenkaan tee vain niin kuin sanotaan, vaan hän ylittää saamansa tehtävän omaa ajattelua hyväksi käyttäen. (Toiskallio & Mäkinen 2009.)

Kyse on sotilaan henkisestä kasvusta eli kiteytetysti sotiluuden kehittämisestä. Mielestäni tässä tapauksessa henkisellä kasvulla ymmärretään, että kouluttaja tai koulutettava kasvaa ihmisenä siviilissä ja vapaa-ajalla ollessaan. Näin ollen vastuulliseksi aikuiseksi kasvanut johtaja kouluttaa siten viisaammin alaisiaan. Nämä saavat tältä jo kasvuprosessissa pidemmällä olevalta kouluttajalta virikkeitä omaan henkiseen kasvuunsa, joka vastaavasti tukee heidän kasvamista sotilaana. Henkinen kasvu taas näkyy esimerkiksi humanitääristen oikeuksien kunnioittamisena kriisitilanteissa.

Olen omassa työssäni huomannut, että mitä enemmän asioita jaksaa avata varusmiehille, sitä helpompaa koulutuksen eteenpäin vieminen on. Erityisesti tämä korostuu aliupseerioppilaita koulutettaessa. Olen myös havainnut, että ymmärtävä ja ajatteleva oppilas tai johtaja tekee asioita omatoimisesti ja omista lähtökohdista. Kaikkea ei tarvitse käskä ja välillä tuntuu, että asiat tapahtuvat ikään kuin itsestään. Tämä taas johtaa molemminpuoliseen luottamukseen, mikä saa aikaan sen että esimiehen ja alaisen välit tulevat luonteviksi.

Kyseiseen asiaan käänteisesti liittyvästä termistä käytetään nimeä indoktrinaatio. Termillä tarkoitetaan negatiivista arvomäärettä, jossa kasvatettavan mieli sulkeutuu rationaalisilta perus-



teilta, ja hän pitää kiinni omista uskomuksistaan sitkeästi, tunteettomasti ja kritiikittömästi (Nissinen 2006, 14). Nissisen mukaan puhutaan alistussuhteesta, joka estää oppilasta itsenäisesti arvioimasta mitä indoktrinaatiosuhteessa tapahtuu. Saman julkaisun Kokemuksen merkitys sotilasjohtamisessa -artikkelin kirjoittanut opistoupseeri Reijo Kortteus kirjoittaa aiheeseen liittyen seuraavasti:

On selvää, että itsekuri, itseluottamus ja rohkeus lisäävät johtamisen valmiuksia. Olen nähnyt ja liian usein puuttunutkin nuorempien kouluttajien tapaan toimia puutteellisin valmiuksin, jotka piilotetaan kovan huutamisen, hermostumisen ja itsensä korostamisen taakse. Sellaisissa koulutustapahtumissa, joissa oppimista ei tapahdu joukon motivaatio ja asenne poltetaan loppuun.

Voidaan sanoa, että indoktrinaatiota suosivat kouluttajat ja heidän koulutustapahtumansa ovat sellaisia, joissa he itse eivät missään tapauksessa joudu tilanteeseen jossa he eivät ole tilanteen herroja. Näin ollen opetustapahtumat eivät tarjoa mahdollisuutta kyseenalaistamiseen, opetussisältö iskostetaan oppijoiden mieliin, oppijoita uhkaillaan ja vapaata keskustelua ei sallita (Nissinen 2006, 14). Ymmärtääkseni Kortteus puhuu täsmälleen samasta asiasta kirjoittaessaan nuorista kouluttajista.

Indoktrinaatio taistelee siis vahvasti aiemmin esitettyä ajattelun kautta paremmaksi sotilaaksi kasvavaa yksilöä sekä kouluttajaa ja koulutusympäristöä kehittävää kouluttajaa vastaan. Tietenkin sotilaskoulutuksessa on tiettyjä koulutustapahtumia, jotka toteutetaan hyvin läheisesti indoktrinaation hengessä: sotilaita koulutetaan ja valmennetaan ensisijaisesti sotatilannetta varten. Tämän kaltaiset koulutukset ja niiden tarkoitusperät tulee olla kuitenkin perusteltu alaisille, jotta he ymmärtävät koulutuksen merkityksen. Koulutettavien on aina ymmärrettävä, mikä on koulutustapahtuman tavoite (KOULOPAS 2006, 17).

Tästä päästään sujuvasti kriittisyyteen: Nissinen (2006) korostaa kasvatuksessa kolmea asiaa: kriittisen potentiaalin avautumista, kriittisyyttä vallitsevia valta- ja tietorakenteita kohtaan sekä kriittisyyttä hyväksikäyttävää rakentavaa ja ongelmanratkaisuun kykenevää ajattelua. Puhutaan siis perustellusta kritiikistä sekä asioista eri mieltä olemisesta, mikä ei kuitenkaan ole yksittäisiin nyansseihin keskittyvää arvostelua tai saivartelua. Voutilainen, ym. (1992, 24) toteavat kriittisyydestä, että ajattelussa mitään väitelauseita ei hyväksytä ellei niille ole perusteluja. Erityisesti varotaan pitämästä mitään väitettä ehdottoman totena vain sen perusteella, että sen on esittänyt joku tietty henkilö.

Kriittisyyteen kuuluu, että on oltava valmius hylätä jokainen tiedollinen auktoriteetti, jos siihen on perusteita (Voutilainen, ym.1992, 24). Ymmärtääkseni niin Nissinen (2006) kuin Toiskallio & Mäkinen (2009) tarkoittavat ajattelun korostamisella juuri tätä. Oppijat ja alaiset ymmärtävät laajassa mittakaavassa opettajan tai kouluttajan opettaman asian ja pieniin yksityiskohtiin puuttumatta pyrkivät edesauttamaan koulutustapahtuman tai koulutuskokonaisuuden onnistumista perusteltuja vastaväitteitä ja omaa ajattelua hyväksi käyttäen.

Mikäli sotilaskoulutuksessa ja -johtamisessa alaiset totutetaan alusta lähtien esimiesten luonteeseen ja rohkeaan lähestymiseen sekä ajattelua korostavaan kasvatusympäristöön, on vaativampien koulutustapahtumien järjestäminen sekä johtajien kouluttaminen helpompaa. Mikäli oma ajattelu ”tapetaan” alkuunsa, alainen menettää kiinnostuksensa koulutusta kohtaan ja hänestä tulee oppijan ja kehittäjän sijasta suorittaja. Näin ollen hänen on vaikeampi ymmärtää esimerkiksi yllä esitettyjä humanitäarisii oikeuksia, koska hän ei näe omien toimien ja valintojensa seurauksia ja merkitystä.

Mikäli alaisesta pystytään kasvattamaan moraalisesti eheä persoona, toimii hän todennäköisesti arvokkaimman vaihtoehdon mukaan (Nissinen 2006, 16). Erityisesti tämä korostuu alaisen johtaessa tai kouluttaessa omia alaisiaan. Väitän, että simputus, ylilyönnit sekä naisten epätasa-arvoinen kohtelu vähenevät kun pystymme kouluttamaan henkisesti tasapainoisempia, ammattitaitoisempia ja itsevarmempia johtajia. Lisäksi väitän, että varusmiesjohtajat pystyvät näin ollen ratkaisemaan heidän alaisilleen eteen tulevia haasteita ja kouluttajien ei välttämättä tarvitse ottaa kantaa jokaiseen eteen tulevaan ongelmaan. Voidaan siis sanoa, että johtajien ja alaisten keskinäiset välit luontevoituvat ja heidän välillään vallitsee keskinäinen luottamus ja kunnioitus.

Keskinäisten välien ollessa luontevat on alaisen helppo lähestyä esimiestä. Ennen kaikkea alainen luottaa esimieheen. Kun alainen luottaa esimieheen, hän tekee asioita omasta tahdostaan ja haluaa suoriutua tehtävistä mallikkaasti. Enää häntä ei ohjaa pelkästään velvollisuus, vaan myös jo edellä mainittu keskinäinen kunnioitus. Tämä on mielestäni ensiarvoisen tärkeää johtajan ja alaisen välisessä kanssakäymisessä. (vrt. Helkama, ym. 2005, 211–212.) Ruotsin kuningas Kaarle XVI Kustaa totesi osuvasti Helsingissä maaliskuussa 2008 partiolaisille pitämässään seminaarissa: ”Johtajan ei pidä ajatella saaneensa valtaa, vaan luottamuksen” (Lappalainen 2008).

Mitä tällainen toiminta antaa koulutukselle? Eikö olisi edelleen helppo kouluttaa mahdollisimman tehokkaita rattaita suureen koneistoon välittämättä siitä miten ratas tehdään, kunhan se on tietyn muotin mukainen ja palvelee haluttua tarkoitusta? Tietysti tuo on tärkeää, mutta haluan kuitenkin nähdä, että se ei pelkästään riitä vaan tarvitaan myös laatua. Laadukas koneiston osa kestää kovaa räsytystä ja nopeasti vaihtuvia tilanteita. Kyseiset kielikuvat ovat omiaan osoittamaan sen, että ainakin aliupseerioppilaita koulutettaessa ei voida mennä liian nopeasti kellon ja numeeristen arvojen käyttämiseen.

Pelkät numerot eivät kerro siitä, paljonko koulutettavat oikeasti ymmärtävät tekemästään asiasta. He voivat olla nopeita ja tehokkaita, mutta laajempien kokonaisuuksien ymmärrys jää usein heikolle tasolle. Sinällään yksittäisen taistelijan ei tarvitsekaan ymmärtää kovin paljon suuremmasta mittakaavasta, mutta johtajien ja oppilaiden kohdalla tilanne on erilainen. Haluaisin useammin nähdä, että johtajat pystyvät toimimaan itsenäisesti uusissa ja muuttuvissa tilanteissa. Näihin asioihin meidän tulisi keskittyä enemmän kouluttaessamme johtajia aliupseeri- ja reserviupseerikurssilla.

Itsenäiseen toimintaan kykeneminen sekä laaja-alainen ajattelu ovat mielestäni todellista koulutuksen laatua ja sitä meidän pitäisi pystyä mittaamaan koulutettavasta joukosta ja sen johtajista. Tämä on kiteytettynä myös mielestäni sitä, mitä Toiskallio (2009, 18) peräänkuuluttaa teoksessaan *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriasta ja käytännöstä*. Hän tuo selkeästi esille sotilaspedagogiikan kansanvalistuksellisen tehtävän, jonka tärkeimmiksi päämääriksi voitiin katsoa Heikkalan (1938, 207) mukaan olevan kasvattaa varusmiehistä ”itsenäisiä, arvostelukykyisiä ja itsetoimintaan pystyviä sotilaita”.

Varusmiehen lähtökohtien sekä ylipäättänsä suomalaisen luonteenlaadun ja kulttuurisen pohjan ymmärtäminen on kouluttajan toiminnassa tärkeää. Wolf H. Halsti on todennut teoksessa *Suomen puolustaminen* (1939, 113–115):

He ovat tottuneet luottamaan ensi sijassa omaan voimaansa ja ryhtyvät mielellään oma-aloitteeseen toimintaan. Vielä mieluummin he arvostelevat muiden aikaansaannoksia ja toimivat oman päänsä mukaan, välittäen viisi annetuista määräyksistä.

Oma-aloitteisuus on hänen mukaansa tyypillistä ja luonteenomaista pohjolan asukkaalle. Halstin mukaan pohjolan asukkaat ovat yhtä itsepäisiä kuin kotieläimensäkin, mutta kun he saavat

jonkin aatteen päähänsä he pitivät siitä kiinni suorastaan fanaattisesti. Edelleen hän toteaa, että heitä on vaikea johtaa, mutta kun he tarkan mietiskelyn jälkeen hyväksyvät jonkun johtajan itselleen he ovat uskollisia kuolemaansa asti.

Suomen puolustamista kirjoittaessaan Halsti ei vielä ollut niin kokenut sotilasjohtaja kuin talvi- ja jatkosodan jälkeen. Kyseinen teos kuitenkin osoittaa, että Halstilla oli erittäin hyvä näkemys Suomen mahdollisuuksista tulevassa sodassa sekä taito tehdä oikeanlaisia havaintoja sotilaista. Näin ollen on tärkeää, että suomalaisessa sotilaskoulutuksessa on perinteenä sekä kouluttaa että johtaa niin sanotusti edestä. Kaila (1925, 13, Toiskallion 2009, 14 mukaan) on todennut, että ihanne oli rintamaupseeri joka ”yhtä risaisena, savisena ja nälkäisenä kuten miehensäkin” säilyttää miestensä luottamuksen kaikissa kärsimyksissä ja koettelemuksissa. (vrt. Sun Tzu, 134.)

Kuten talvi- ja jatkosodan aikaiset esimerkit osoittavat, sotilaspedagogiikan tulemiselle maamme sotilaskoulutukseen sekä sen myötä kansallistunteen kasvattamiselle oli selkeästi tilaus jo vuosisadan alussa. Voidaan todeta, että tiettyjen pioneerien, kuten esimerkiksi J.V. Snellmanin johdolla luotiin erilaisten taustakoulutusten pohjalta suomalainen tapa kouluttaa alaisia. On muistettava, että viime vuosisadan alussa puolustusvoimissa oli laaja koulutustapojen kirjo. Oli niin Saksassa jääkärikoulutuksen saaneita upseereita kuin Venäjällä upseerikoulutuksen saaneita upseereita. Lisäksi osa oli koulutettu Ranskassa ja Ruotsissa. Erilaiset koulutusmenetelmät aiheuttivat ristiriitoja ja kateellisuutta upseeriston keskuudessa.

Jääkäriupseerit olivat saaneet laadukkaan saksalaisen koulutuksen. Heidän tapansa kouluttaa oli jo tuossa vaiheessa jopa yllättävänkin pedagoginen. Tietenkin kuri oli kova, mutta simputtaminen ja jalustalle nostaminen eivät kuitenkaan olleet luontaista suomalaisella upseerille eikä saksalaiselle koulutukselle. Perinne oli enemmänkin ominainen venäläiselle koulutukselle, jossa oli käytetty niin sanottua nagajka-kuria (nagajka on pitkä siperialainen ruoska, tutkijan huomautus) (Tapola 2007, 44–45). Tämä jos mikä oli omiaan aiheuttamaan ristiriitoja upseeriston keskuudessa keskusteltaessa siitä, millä tavoin itsenäisen Suomen armeijan koulutus tulee järjestää.

Upseeriston sisäisiä ristiriitoja kuvaa hyvin Kenraalien kirjeet (2007, 40) -teoksessa oleva Harald Öhquistin kirje Erik Heinrichsille vuodelta 1919. Öhquist puhuu vahvasti ”ryssän klikin vehkeilystä”, millä hän tarkoitti Venäjällä koulutettujen upseereiden oman etunsa ajamista jääkäriupseereihin nähden. Jääkäriupseerit eivät luottaneet Venäjällä koulutettuihin upseerei-

hin, vaan sisällissodan aikaiset kokemukset olivat hyvin muistissa. Suurin kädenvääntö upseeristolla oli juuri se, että ketkä Saksassa vai Venäjällä koulutetut upseerit saisivat johtaa itenäisen Suomen puolustusvoimien rakentamista (Tapola 2007, 40).

Länsimaiselle koulutukselle ominainen avarakatseisuus on ollut tuohon aikaan ilmeisen ominaista niin ranskalaiselle kuin saksalaisellekin sotilaskoulutukselle. Aksel Fredrik Airon elämäkerrassa (Turtola 1997, 72–73) kuvataan, kuinka Airo oli opiskelemassa *Ecole superieures*sa. Kurssin päättäjäispuheessa koulun johtaja kenraali Debeney esitti seuraavanlaisen maksimin: ”Jos te nyt kurssin suorittettuanne huomaatte, miten vähän te sodankäynnistä tiedätte, kurssi on tehnyt tehtävänsä.” Airo itse pohdiskeli eteenpäin, ettei opiskelu tee valmista sotapäällikköä, mutta parhaimmillaan se saattoi antaa perustiedot ja opettaa kriittistä ajattelua. Myöhemmin hän myös totesi, että on käytävä paljon kouluja kyetäkseen tekemään yksinkertaisia ratkaisuja.

Ranskalaiselle sotilaskoulutuksen laadukkuuteen ja innovatiivisuuteen on mitä suurimmalla todennäköisyydellä vaikuttanut hieman aikaisemmin päättynyt Ensimmäinen maailmansota. Voidaankin todeta, että saattoi olla jopa Suomen pelastus talvi- ja jatkosodassa, että Saksassa ja Ranskassa koulutetut upseerit olivat saaneet oppinsa Ensimmäisen maailmansodan päänäyttämöllä olleiden maiden kouluttajilta. Öhquist (Tapola 2007, 44) toteaaakin kirjeessään: ”Mikäli koulutuksen järjestäminen jäisi pelkästään venäläis-haminalaisten varaan, johtaisi se siihen, että armeijasta ei tulisi pelkästään hyvin heikkoa ja keltotonta, vaan se johtaisi tuhoon vieläpä ilman sotaa ulkoista vihollista vastaan.” (Tutkijan muokkaama.)

Heinrichs suhtautui maltillisemmin jääkäreiden ja ”ryssäupseereiden” väliseen kiistaan kuin Öhquist. Heinrichs totesi: vaikka hänen ajatuksensa toivottavasta asioiden kehityssuunnasta on sama, tulee kuitenkin muistaa, että toiminta ei ole ”erillistä jääkäriasiaa vaan yleinen isänmaan asia”. (Tapola 2007, 41). Snellmanin kansallisen identiteetin kehittämisestä kuten myös myöhemmin Toiskallion huoli sotilaspedagogisen ajattelun edistämisestä on jaettu näin ollen jo hyvin varhaisessa vaiheessa puolustusvoimien koulutusta suunniteltaessa. Sotilaspedagoginen suuntaus koulutuksessa on ollut selkeä tavoite suomalaisen taistelijan johtamisessa ja kouluttamisessa. On ollut ilmeisen tärkeää, että koulutusjärjestelmä rakennetaan suomalaiseen kulttuuriin ja johtamiseen sopivaksi.

Itsenäiseen toimintaan kykenevän ja ajattelevan taistelijan kasvattaminen on ollut ja on edelleen suomalaisen kouluttajakunnan johtoajatuksena. Näin ollen onkin perusteltua kysyä, miksi

syväjohtaminen on ollut niin kovassa vastatulessa perusyksikkötasolle rantautuessaan. Varsinkin kun historia osoittaa, että ilman minkäänlaista koulutusvaatimusta niin sanotut hyvät kouluttajat pyrkivät kouluttamaan syväjohtamisen edellyttämällä tavalla. 2000 -luvulla ei kuitenkaan tarvitse olla huolissaan minkäänlaisesta kilpailevasta koulutusjärjestelmästä, jolla halettisiin kyseenalaistaa ja kumota vallitseva käytäntö tai käytettäisiin puolustuspoliittisen valvontatieteen välineenä.

Tämän alaluvun tarkoituksena oli johdattaa lukija siihen, millaisessa ympäristössä ja millaisten alaisten kanssa kouluttaja toimii. Koulutuskulttuurisen perinteen ymmärtäminen luo pohjan myös nykyiselle koulutukselle ja antaa ikään kuin vaatimuksen siitä, miten kouluttajan tulisi toimia. Alaluku osoittaa myös minkälainen vastuu kouluttajalla on kouluttaessaan: hänen on kyettävä vastaamaan sekä alaisten, yhteiskunnan että esimiesten osoittamiin vaatimuksiin.

### 3.2 Kouluttajan roolit

Mutta kasvattajan kutsumusta hoitamaan kelpaa vain se, joka ryhtyy siihen innokkaasti, jolla on taitoa ja kykyä johtaa nuorisoa ja riittävästi isänmaallisuutta omistautumaan tähän tehtävään ilman palkkaa tai pienellä palkalla. (Snellman 2005, 327.)

Yllä oleva lainaus on omiaan aloittamaan kappaleen kouluttajan erilaisista rooleista. Snellmanin toteamus kasvattajasta ja hänen innostuksestaan on sangen vanha, mutta edelleen hyvin ajankohtainen. Kouluttajasta ei kuitenkaan voida puhua pelkästään kasvattajana vaan hänen on hallittava erilaisia rooleja, joita hän soveltaa parhaiten kulloiseenkin tilanteeseen. Kasvatamisen lisäksi voidaan sanoa, että kouluttajan on hallittava ainakin johtajan, valmentajan ja ohjaajan rooli (KOULOPAS 2007, 32–33).

Vaihtuvat tilanteet ja erilaiset alaiset aiheuttavat sen, että kouluttajan pitää pystyä nopeasti arvioimaan oikea toimintatapa kussakin tilanteessa. Kouluttajan on ennen kaikkea oltava joukkonsa johtaja. Hänen täytyy toimia esimerkkinä alaisilleen ja pystyä näyttämään mallisuorituksia sekä kannustaa, ohjata ja motivoida alaisiaan. Opettaminen, kouluttaminen ja kasvataminen, näitä termejä käytetään ydinmerkityksessään samankaltaiseen toimintaan viittaavina tekijöinä eli toivotun oppimisen edistämisessä kohteena olevassa yksilössä (Heikkurinen 1994, 60).

Heikkurinen korostaa Kouluttamisen perusteet (1994) -kirjassaan sisältöjen hallintaa. Hänen mielestään kouluttaja ei voi toimia menestyksellisenä kouluttajana, mikäli hän ei itse hallitse kouluttamiaan sisältöjä. Tämän lisäksi kouluttajan tulee kyetä muokkaamaan sisältöaines koulutettavien oppimisedellytyksiä vastaavaksi. Voidaankin todeta, että kouluttajan on sekä hallittava että ymmärrettävä kokonaisuudet huomattavasti alaisiaan paremmin. Hän pyrkii tarjoamaan alaisilleen kulloiseenkin koulutusvaiheeseen sopivaa opetusta, jotta näillä olisi mahdollisimman hyvät edellytykset omaksua opetettavissa oleva asia. Kouluttajan on huomioitava koulutustilanteessa alaisten mahdollinen ymmärtämättömyys ja muutettava omaa toimintaansa, mikäli koulutettavat eivät ymmärrä koulutuksen ”juonta”.

Heikkurinen (1994) kiteyttää kouluttajan sisältöjen hallinnan neljään erilaiseen kategoriaan:

1. Sitoutuuko kouluttaja pelkästään yksityiskohtiin, vai pystyykö hän valottamaan myös asiayhteyteen liittyviä yleisiä lainalaisuuksia ja suurempia kokonaisuuksia
2. Kouluttajan käyttäytymisen sujuvuus
3. Tiedon lähteiden tuntemus
4. Perusteltu kriittisyys

Kokonaisuutena tarkasteltuna yllä esitetyistä kategorioista nousee esille kouluttajan luova asiantuntijuus. Hänen tulee kyetä seuraamaan aikaansa sekä pysymään ajan hermolla niin sosiolaallisissa kuin yleismaailmallisissa asioissa. Näin ollen hän pystyy luovasti muokkaamaan opettamiaan asioita nykyhetkeen sitoen sekä perustellusti suhtautumaan kriittisesti mahdollisesti jo vanhentuneeseen tietoon. Alaisille välittyvä opetus on perusteltua ja he myös saavat kaipaamansa vastaukset koulutuksesta esille nouseviin kysymyksiin. (Heikkurinen 1994, 76–78.)

Vertailuna yllä esitettyyn voidaan tarkastella Oppiminen ja koulutus - teoksen (von-Wright ym. 2003, 228–230) opettajille asetettuja vaatimuksia. Vaatimukset on jaoteltu myös neljään osaan ja siitä nousee esille hyvin samanlaisia osa-alueita. Opettajan tulee mukautua odottamattomiin tilanteisiin ja pystyä toimimaan ongelmanratkaisijana. Hänen tulee hallita oma alansa siten, että hän kykenee ymmärtämään oppilaiden erilaisia lähtökohtia, jotta hän pystyy vaikuttamaan kulloiseenkin tilanteeseen oppimisprosessia ja ilmapiiriä tukevalla tavalla. Opettaja vaikuttaa oppimisprosessiin omalla toiminnallaan ja aivan kuten kouluttajakin, vaikuttaa oppijoiden aktivoitumiseen luomalla hyväntahtoisen, turvallisen mutta kuitenkin jännit-

tävän ilmapiiriin. Vastaavasti mitä yliaktivoituneempi, pelokkaampi ja kilpailuun keskittyvämpi ihminen on, sitä jäykemmiksi hänen toimintamahdollisuutensa muodostuvat. (von Wright ym. 2003, 230.)

Merkittävänä erona opettamiseen ja opettajan työnkuvaan kouluttajan tapauksessa on se, että kouluttajan on kyettävä toimimaan myös johtajana. Tietysti opettajakin johtaa ”paimentaessaan” oppilaitaan, mutta voi kuitenkin irtautua oppilaistaan tehokkaammin kuin kouluttaja. Puhuttaessa yleisellä tasolla hyvä johtaja osaa sekä johtaa itse että asettua luontevasti alaisen asemaan. Monella vahvalla johtajapersoonalla voi olla haasteita juuri alaisen asemassa toimimisessa. Tämä korostuu erityisesti silloin, kun esimiesasemassa oleva johtaja ei omaa luontaista karismaa, joka joillakin –usein hyvillä johtajilla– on sisäsyntyinen ominaisuus. Kouluttajan ja sotilasjohtajan on oltava erityisen tarkkana alaisena toimiessaan, jotta hän antaa mahdollisimman hyvän mallin omille alaisilleen siitä miten alainen suhtautuu esimieheensä.

Kouluttaessaan joukkoja kouluttajan rooli johtajana on niin sanotusti koossapitävää toimintaa. Tällöin hän ohjaa kouluttamaansa joukkoa sekä antaa alaisuudessaan oleville johtajille rajat ja mahdollisuudet alaistensa johtamiseen. Johtaminen on tavoitesuuntautunutta vuorovaikutteista sosiaalista toimintaa (March & Sutton 1999, 342–344). Kouluttaja ”tasapainoilee” kouluttajan ja johtajan roolien välillä huomioiden sen, että ei vie johtajien arvovaltaa ja ammatillista intoa vaan antaa heille riittävän vapaat kädet toteuttaa omaa kasvua ja johtamista.

Hyvä johtaja kykenee tunnistamaan alaisissaan olevan epävarmuuden ja ahdistuksen sekä pyrkii tukemaan alaistensa toimintaa tarkoituksenmukaisesti (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 234). Kiteytetysti voidaan todeta, että johtamisella pyritään ohjaamaan ihmisten toimintaa koulutuksen sekä koulutustulosten kannalta haluttuun suuntaan (March & Sutton 1999, 345). Rationalismin ihanteen mukaisesti johtamisen avulla pyritään siihen, että joukko ihmisiä tekee asioita tehokkaammin kuin ilman johtamista. Tässä tapauksessa tarkoitetaan vielä kokemattomia johtajia, jotka vasta opettelevat johtamisen taitoja ja kouluttajan tehtävä on omalla toiminnallaan ohjata ja opastaa joukkoa toimimaan tehokkaammin (March & Sutton 1999, 344–346).

Lonka ja Saarinen käsittelevät johtamista laajasti kirjassaan *Muodonmuutos* (2000). Heidän mielestään johtajan liiallinen vallan tunne voi saada hänet tuntemaan itsensä ”sankari-ylijohtajaksi”, jonka ensimmäinen avainongelma on se, että alaiset eivät löydä voimaa johtajastaan. Johtaja johtaa etäältä ja näin ollen alaiset eivät saa kontaktia johtajaansa, jolloin he to-



dennäköisesti kyllä tekevät käsketyt asiat, mutta heillä ei ole niin sanottua tunteen paloa kyseistä asiaa kohtaan. Toinen edellä määritellyn johtajan ongelma on se, että johtaja pyrkii tekemään kaiken itse, koska ei luota alaisiinsa riittävästi (vrt. Kouluttajan opas). Hän pyrkii varamaan kaikki langat käsiinsä ja alaisille jää tunne, että heihin ei luoteta riittävästi eivätkä he näin ollen saa voimaa toisistaan. Oman itsensä arvostus ja yhteenkuulumisen onni ovat avainsyntytykkeitä oppimiseen, henkiseen kasvuun ja kehityksen läpimurtoihin ylitse sen, mikä ennakolta näytti mahdolliselta. (Lonka & Saarinen 2000, 40.) Voidaankin sanoa, että liian kontrolloiva johtaja toimii kehityksen jarruna alaistensa toiminnassa.

Mikäli kasvu on persoonallisuuden muotoutumista, niin kasvatus on ihmisten välistä toimintaa, jonka tarkoitus on johtaa kasvuun. Tietyissä tapauksissa kasvatus voi johtaa myös itsekasvatukseen. (Toiskallio 1988, 8.) Edelleen kasvatus on kasvun ja kehityksen ohjaamista sekä siihen vaikuttamista. Kasvatuksen luonnollinen tarve tulee ihmisen tarpeesta kehittyä siitä, millainen hän syntymähetkellään on. Siitä millaiseksi eliö kasvaa riippuu hyvin pitkälti sekä perinnöllisistä että ympäristötekijöistä. Juuri ympäristön osuutta kasvusta sanotaan kasvatukseksi. Ihmisen kasvattajia ovat luonto ja kulttuuri, mutta kasvatustiede keskittyy tarkastelemaan sitä miten ihmiset kasvattavat ihmisiä. (Toiskallio 1988, 19.)

Kouluttajana toimiessa kasvatuksellinen rooli on merkittävässä osassa päivittäistä toimintaa. Jokainen kohtaaminen varusmiehen kanssa on kasvatusta, joko niin sanottua kulttuurista kasvatusta tai sotilaskasvatusta. Kulttuuriseen kasvatukseen luokitellaan tavat, tottumukset, käytännöt, merkitykset, arvot ja moraali (Toiskallio 2009, 69). Tutkija ymmärtää kyseisillä luokituksilla niin organisaation sisäiset merkitykset kuin yhteiskunnalliset merkitykset. Kouluttaja joutuu usein kouluttaessaan kiinnittämään huomiota asioihin, jotka olisi pitänyt hoitua kotikasvatuksessa tai peruskoulussa, painotuksen ollessa kuitenkin kotikasvatuksessa.

Sotilaskasvatukselle on ominaista vahva vallan ja voiman, jopa tappavan voiman käytön opettaminen tai tässä tapauksessa kasvatuksellinen vastuu. Sotilaskasvatukseen liittyy hyvin läheisesti vahvan kurin läsnäolo. Sotilaspedagogisesti tarkasteltuna tulee olla tietoinen kurin luonteesta ja tarkastella sitä hyvin kriittisesti (Toiskallio 2009, 69). Vahvan kurin universaali dilemma tulee mielestäni hyvin esiin lasten kasvatuksessa. Lapsillakin on hyvä olla tiukka kuri, mutta kun kuri ylittää tietyn rajan se alkaa niin sanotusti sahata oksaa jolla se istuu. Sama pätee siihen mitä Toiskallio (2009) kiteyttää eli ”onko sotilas koneiston kuuliainen osa vai itsenäisesti ajatteleva persoona”?

Jos tilanne tarjoaa voiton, mutta hallitsija on kieltänyt ryhtymästä taisteluun, kenraali voi päättää taistella. Jos tilanne on sellainen, ettei voittoon ole mahdollisuutta, mutta hallitsija on käkenyt ryhtymään taisteluun, hänen ei tarvitse taistella. (Sun Tzu, 133.)

Mekaanisesti kasvatettu taistelija ei pysty tekemään itsenäisiä ratkaisuja vaan hän odottaa, että häntä johdetaan. Hänellä on tarve saada käsky siitä, mihin suuntaan toimintaa on kehitettävä. Tavoitetilan on näin ollen oltava lähempänä Aksel Fredrik Airon elämäkerrasta olevaa lainausta:

Ecole superieuressa opetettiin oppilaita kysymään: ”mistä oikein on kysymys?” Oikean vastauksen antamiseksi oli pystyttävä taistelutapahtumien nopeasti vyöryessä johdonmukaisesti arvioimaan tilannetta ja tekemään aikaa hukkaamatta oikeat päätökset. Jatkuvan epätietoisuuden keskellä oli pyrittävä selvittämään vihollisen laatu, määrä ja aiheet. Tärkeätä oli, ettei vihollisen tahtoon taivuttu. Oli arvioitava oikein tuleva kehitys ja temmattava aloite. Se oli ehtona sotatoimien viemiseksi voitolliseen tulokseen. (Turtola 1997, 72–73.)

Menestyksellisessä kasvatuksessa tullaan jälleen havaintoon ajattelun, ymmärryksen ja joustavuuden merkityksestä. Toiskalliota (2009) mukaillen sotilaskasvatuksessa tulee näin ollen pyrkiä - ei vain kansalaisen tai ammattilaisen kasvattamiseen - vaan omaan ajatteluun kykenevän turvallisuustoimijan kasvattamiseen.

Sotilaskasvatusta ei voida eikä näin ollen kannatakaan erottaa kulttuurisesta kasvatuksesta tai kuten Toiskallio käyttää termiä sosiaalinen kasvatus. Joka tapauksessa kyseisten kasvatustietelmien yhteensovittaminen mitä todennäköisimmin antaa paremmat valmiudet toimia sotatilanteessa. Todennäköisyys mahdollisiin sotarikoksiin ja suuriin persoonallisuuden muutoksiin, joita muun muassa Glover (2007) tuo esille, on huomattavasti epätodennäköisempää. Toimintakyky tähtää inhimillisten valmiuksien kehittämiseen (KOULUOPAS 2006, 14).

Alaluvun tarkoituksena oli osoittaa lukijalle kouluttajan tarve ja toisaalta vaatimus erilaisille rooleille. Kouluttajan tulee olla hyvin ammattitaitoinen ja tietoinen sekä omista kyvyistä että varusmiesten taustoista ja sivistystasosta. Hänen tulee kyetä mukautumaan vallitseviin olosuhteisiin ja tiedostettava, että hänellä on merkittävä vastuu päivittäisessä työssään. Voidaan to-

deta, että erilaisten vastuiden joukossa hänellä on merkittävä kasvatuksellinen vastuu niin yhteiskunnallisesti kuin sotilaallisestikin ajateltuna.

### 3.3 Kouluttajan haasteet ja kouluttajan inhimillisyys

Pekka Halonen tuo esiin väitöskirjassaan (2007) kouluttajien näkemyksiä siitä, mitkä asiat hankaloittavat kouluttajan toimintaa ja aiheuttavat kouluttajalle stressiä, ylikuormittuneisuutta ja jopa työuupumusta. Halosen mukaan erityisesti opistoupseerit kokivat työn kiireellisyyden ja maastovuorokausien suuren määrän aiheuttavan heille sekä henkistä että fyysistä kuormitusta. Tämä taas vuorostaan vaikuttaa heikentävästi työmotivaatioon ja -ilmapiiriin sekä koko työyhteisön toimintaan ja näin ollen koulutuskulttuurin kehitys hidastuu. Voidaan puhua jopa siitä, että kouluttajat ikään kuin luovuttavat heihin kohdistuvan paineen alla ja karsivat ensimmäisenä itsensä kehittämisestä, jotta he saavat vähintäänkin päivittäiset työtehtävät suoritettua. Olen huomannut, että kyseisenlainen ”masennus” aiheuttaa myös fyysisen huolenpidon heikkenemisen ja tämä vastaavasti –kuten hyvin tiedetään– vaikuttaa henkiseen jaksamiseen ja edelleen työtehon laskemiseen.

Jo tutkijan itsensä työssäoloaikana on ollut havaittavissa selkeää työtahdin kiihtymistä nimenomaan erikois- ja joukkokoulutuskaudella. Lukuisat leirivuorokaudet sekä koulutussuunnitelmien suuret tuntimäärät aiheuttavat päänsäryä niin koulutuksen suunnittelijoille kuin sen toteuttajillekin. Yleisesti ajatellen 180 vuorokautta riittää kyllä hyvin miehistön taitojen opettamiseen, mutta varsinainen taitojen hiominen sodanajan joukoksi saattaa jäädä puutteelliseksi.

Wolf H. Halsti on todennut jo vuonna 1939 teoksessaan Suomen puolustaminen seuraavasti:

Sitten tulemme asevelvolliseen miehistöön, armeijan suureen massaansa. Sen palvelusaika on 350 päivää ynnä kaksi kertausharjoitusta, molemmat 20 päivän pituisia. Palvelusaika on suhteellisen lyhyt verrattuna monien muiden valtioiden aikoihin. Voimmekin sanoa, että se on lyhyin mahdollinen aika, jonka puitteissa yleensä voidaan kouluttaa kenttäkelpoisuudeltaan tyydyttäviä joukkoja. Koulutuksen tahti onkin sen vuoksi sangen kiivas, ja monet asiat on opetettava verrattain pintapuolisesti. Pääasiat voidaan kuitenkin opettaa ja harjoituksen avulla perusteellisestikin painaa mieliin. Koulutusta haittaavat lukuisat työkomennukset, jotka johtuvat palkatun palvelusmiehistön puutteesta.

Nykyään työkomennusten määrä on vähentynyt varsinkin A-palveluskelpoisuusluokan omaavan miehistön osalta käytännössä olemattomaksi. Kuitenkin Halsti puhuu jo tuohon aikaan siitä, että kyseisessä ajassa pystytään kouluttamaan tyydyttäviä joukkoja ja koulutus on annettava pintapuolisesti kiivaan koulutustahdin johdosta. Nykyään pystytään varsinkin sotaharjoituksissa paikkaamaan kasarmipalveluksessa syntyvää harjoituskertojen vajautta. Tällä tarkoitan sitä, että kasarmipalveluksessa saadaan opetettua perusasiat vaadittavista kokonaisuuksista, mutta perusteellisempi harjaantuminen jää sotaharjoituksiin.

On perusteltua pohtia, nykyaikaisten sodanajan joukkojen valmiutta 180 vuorokauden palvelusajalla sotatoimien asettamiin vaatimuksiin. Väitän, että kyseinen vuorokausimäärä ei kaikkien joukkojen kohdalla ole läheskään riittävä, ei vaikka kyseinen joukko kävisi kertaamassa edes puolet vuoden 1939 kertausvuorokausista. Joka tapauksessa palvelusajan lyhentäminen ja edelleen koulutusvaatimuksien korkea taso tarkoittaa sitä, että suorituskykyisen sodanajan joukon tuottaminen revitään niin kouluttajien kuin varusmiestenkin ”selkänahasta”.

Kiivas koulutus ja sotaharjoitustahti aiheuttavat kouluttajille uupumusta, stressiä ja sairastelua. Varusmiehillä vastaavasti nuoresta iästä johtuen ei, ehken niin paljon uupumusta ja stressiä, mutta sairastuminen, väsymys, tapaturmat sekä pahimpana jopa kuolemaan johtaneet onnettomuudet ovat seurausta liian kiireellisestä koulutustahdistä. On tutkittu, että jo kaksikin tuntia lyhennetty yöuni altistaa ihmisen suorituskyvyn ja tarkkaavaisuuden heikkenemiselle ja ainakin kahdesta seitsemään vuorokautta kestäneessä univajeessa vaikutukset kumuloituvat (Monk 1991.)

Esimerkiksi Rovajärven kranaatinheitinonnettomuudessa joulukuussa 2005 onnettomuustutkintalautakunta totesi, että varusmiehillä oli kumuloitunutta unen puutetta, joka oli johtunut pitkään jatkuneesta tavallista lyhyemmillä yöunilla vietetystä jaksosta. Lautakunnan mukaan varusmies on vielä sen verran nuori, että hänellä univaje vaikuttaa enemmän kuin vanhemmilla ihmisillä, koska heillä on luontaisesti pienempi yöunien tarve. (Tutkintaselostus B3/2005Y.)

Olen itse ollut Rovajärvellä tykistön ja kranaatinheittimistön taistelu- ja ampumaharjoituksessa muutamia kertoja urallani ja erityisesti on jäänyt mieleeni kevään 2005 harjoituksen erityisen kiivas tahti. Nukuin keskimäärin kolmesta viiteen tuntia yössä ja varusmiehet näin ollen huomattavasti vähemmän. Itselläni alkoi tulla väsymyksestä johtuvia huolimattomuusvirheitä,

jotka eivät kuitenkaan johtaneet mihinkään turvallisuutta vaarantavaan virheeseen. Huomasin, että olin pakotettu ottamaan päivällä pieniä nokosia, jotta sain vireystilan pysymään riittävällä tasolla. Tästä havainnosta viisastuneena käskin myös varusmiesten nukkua aina, kun se oli ammuntojen kannalta mahdollista.

Edellä esitettyjen esimerkkien lisäksi Halosen väitöstutkimus osoittaa hyvin, millaisessa ristiaallokossa kouluttaja joutuu päivittäin toimimaan. Tästä huolimatta lähes kaikki kouluttajat kokevat kuitenkin työnsä mielekkääksi, tärkeäksi, mielenkiintoiseksi ja haastavaksi. Samaan hengenvetoon erityisesti opistoupseerit kokivat, että työ on aliarvostettua, ylityöllistettyä sekä alipalkattua. Negatiiviseen kokemukseen opistoupseerien kohdalla vaikutti merkittävästi myös se, että toimiminen useita vuosia samassa tehtävässä laski heidän työmotivaatiotansa. Lukijalle voisi tässä vaiheessa tulla mieleen, että vaihtelu, kehitys ja muutokset voisivat olla avainsanat negatiivisuuden vähentämiseksi. Kuitenkin tutkimuksessa oli havaittavissa, että kyseiset muuttajat aiheuttivatkin muutosvastarintaa ja epävarmuutta: ei oltu valmiita eikä halukkaita muuttamaan totuttuja työtapoja. (Halonen 2007, 76–80.)

Myös Hoikkala, ym. (2009, 414) ovat huolissaan siitä, että koulutuskulttuuri muuttuu hitaasti. He tuovat teoksessaan esille ”vanhan kaartin” miehet, jotka pitävät koko koulutusuudistusta armeijainstituution tuhoamisena sekä konservatiivit, jotka roikkuvat perinteissä ja pelkäävät muutosta. Edelleen he pitävät tärkeinä Halosen (2007) koulutusvisioita, jotka tähtäävät uudistuksiin sekä avoimuuteen. Kuitenkin puolustusvoimat eivät heidän mielestään reagoi riittävän nopeasti kehittääkseen kiihtyvän muutoksen ajassa elävien jamppojen (termi teoksesta ja tarkoittaa tässä tapauksessa varusmiehiä) elämänrytmiin ja tarpeisiin vastaavan organisaation. (vrt. Rajala 2008, 12–13.) Hoikkala, Salasuo ja Ojajärvi luottavatkin uuden koulutuskulttuurin läpikäyneen kouluttajakunnan mukanaan tuomaan muutokseen.

Kehitys- ja muutosvastarinnan sekä negatiivisuuden ilmapiirin kitkeminen työyhteisöstä on äärimmäisen tärkeää työyhteisön toimivuuden kannalta. Lonka ja Saarinen (2000) kuvaavat Muodonmuutos -kirjassa erään työyhteisön ilmapiiriä, joka on valitettavan ominaista myös monille puolustusvoimien perusyksiköille:

Monille innostunut työkaveri on henkilökohtainen loukkaus. Ärsyttää nähdä nuoret suutelemassa kadunkulmassa. Innostus on saatava kuriin. Pari samanmiehistä ilkkujaa riittää, jotta kahdenkymmenen ihmisen työyhteisön paras kärki saadaan katki. (Lonka & Saarinen 2000, 157.)

Edelleen positiivisuuden ilmapiiriä korostaa Fischer (2006). Hän kirjoittaa, että ”positiivisen kommunikaation suhteellinen taso korreloi suoraan onnellisuuteen ja tuloksellisuuteen”. Kyseinen toteamus on merkittävä myös tämän tutkimuksen kannalta kuten luku neljä osoittaa. Positiiviset tunteet ja asenteet vuorovaikutussuhteissa lisäävät parisuhteen onnellisuutta ja parantavat organisaation ilmapiiriä (Fischer 2006, 105). Organisaation positiivinen ilmapiiri vaikuttaa koulutustapahtuman ilmapiiriin ja lisää sen vuorovaikutuksellisuutta.

Positiivisuus on näin ollen avain kaikkeen. Kouluttajat jaksavat paremmin, mikäli työ- ja koulutusympäristö on positiivisesti latautunut. Varusmiehet saavat todennäköisemmin parempaa ja laadukkaampaa koulutusta. Eduskuntavaalien läheisyydessä poliitikot puhuvat työssä viihtymisestä ja työssä jaksamisesta. Mikäli työntekijä kokee itsensä tarpeelliseksi, saa tietoja omasta tulevaisuudesta ja saa tehdä töitä positiivisessa ilmapiirissä, hän näin ollen myös viihtyy paremmin ja on valmis antamaan itsestään enemmän tekemälleen työlle. Kouluttajan oppaassa (2006, 23) todetaan: ”hyvän oppimisilmapiirin syntymisen perusedellytys on perusyksikön henkilöstön avoin ja hyvä yhteishenki.”

#### 4 ”TÄMÄ MIES VAATII KURIA JA KÄSKYJEN TOTEUTUMISTA” – KOULUTTAJA ALAISTEN KIRJOITUKSISSA

Ihmisten lahjakkuus, taipumukset, älykkyys ja menestys eivät ole yhteismitallisia. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen yksilö. (Lundberg 2005, 12.)

Kirjoitelmissa korostuu vahvasti reserviläisten reservissä olon aikaansaama näkemys ja niin sanotusti eletyn elämän mukanaan tuoma kokemus erilaisista asioista sekä niiden suhteuttamisesta varusmiespalvelukseen. Konstruktivistiselle ajattelulle ominaisesti ihmisen käsitys omasta itsestään rakentuu tietynlaisen kertomuksen ympärille, joka muuttuu ja muuttaa muotoaan eletyn elämän mukaan (Heikkinen 2000, 50). Näin ollen Heikkistä (2000, 50) mukaillen reserviläisillä ei enää ole vain yhtä todellisuutta, vaan heillä on paremminkin mielessään ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituneita todellisuuksia.

Oli ilo huomata, että puolustusvoimien johtajakoulutuksella ja sen lopputuotteella kouluttajalla on ollut ja on edelleen vahva vaikutus niin miehistöön kuin johtajiinkin. Useiden erityisesti miehistötason tehtävissä olleiden teksteissä kuvastui se, miten paljon he palvelusaikanaan seurasivat omia kouluttajia ja heidän toimintaansa. Porin Prikaatissa vuonna 2007 palvelleet viestimies kirjoitti osuvasti: ”Oma palvelusaikani kului pikemmin koulutustapoja, kuin itse koulutusta seuraten.” Hän kuvasi, miten hän oli seurannut ihailleen yksikön päällikön tapaa hoitaa asioita ja miten kyseinen päällikkö oli toiminut luontevasti sekä päällikön että kouluttajan roolissa.

Viestimiehen kirjoitelmaan tuo syvyyttä se, että hän on itse sellaisella alalla jossa äänen käyttö, rytmitys sekä yleisön aktivoituminen korostuvat. Viestimies toteaa päälliköstä edelleen:

”Komppanian yliluutnantti oli heti alusta asti mieluisin oppituntien tai tiedotuksien vetäjä. Äänenkäyttö, rytmitys ja yleisön aktivoiminen sujuivat kuin itsestään ja olin varsin vaikuttunut hänen esiintymisistään.”

Sekä edelleen:

”Omalla kohdallani olen jälkeenpäin huomannut muistelevani kyseisen kouluttajan esiintymistapaa kun olen suunnitellut presentaatiota tai kerännyt palautetta

omastani, voisi sanoa että hänestä jäi eräänlainen pysyvä alitajuntainen vertailukohde ja puhumisen käsikirja.”

Olen itse huomannut urallani, että kouluttajat usein vähättelevät miehistötason varusmiehen sivistystasoa ja ymmärtämystä. Kuitenkin äskeisistä esimerkeistä käy mielestäni hyvin ilmi se, kuinka tärkeää on pyrkiä miettimään omaa toimintaansa mahdollisimman pitkälle. Mikäli yksittäisen kouluttajan toiminta voi jäädä näin positiivisesti varusmiehen mieleen, ei ole vaikea kuvitella mitä negatiivinen kokemus saa aikaan.

Itselleni tietynlainen yllätys oli se, kuinka vahvasti varusmiehet seuraavat kouluttajan toimintaa ja miten pitkälle se kantaa. Edelleen olin hieman yllättynyt, että varusmiehet vertailevat niin kouluttajia kuin varusmiesjohtajiakin keskenään sekä niin sanotusti imevät ominaisuuksia omaan johtamistoimintaan siviilissä.

”Analysoidessani kurssitovereideni sekä kouluttajien tekemisiä päädyin tulokseen, että yksilön omalla persoonalla ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on suurin vaikutus henkilön sopivuuteen johtaja-asemassa toimimiseen.”

Sekä

”Armeijan jälkeisissä työtehtävissä olen ollut tekemisissä hyvin erilaisten ihmisten kanssa, toiminut usean eri henkilön alaisena ja työskellyt myös itse esimiestehtävissä. Olen myös jatkanut ihmisten analysointia ja huomannut löytäväni edellä mainittuja ominaisuuksia parhaimmista esimiehistä sekä työkavereista ja pyrkinyt myös itse toimimaan samalla tavalla.” (Matruusi, Upinniemi, 1999)

Kouluttajien tarkka seuraaminen, niin hyvien kuin huonojenkin ominaisuuksien tiedostaminen, on merkittävä lisä sille, mitä varusmiespalvelus antaa palvelusvelvolliselle. Heikkurinen (1994, 63) toteaa, että kouluttaja ei voi saada tietoa koulutettavan tajunnallisista muutoksista, koska hän ei voi tulkita tilanteeseen liittyviä ilmiöitä koulutettavan keskushermostolla. Olen Heikkurisen kanssa samaa mieltä. Kouluttajana on vaikea nähdä, onko alainen oikeasti kiinnostunut vai ei ja millainen vaikutus toiminnalla on ollut koulutettavaan.

Kouluttajan on oltava tarkkana oman toimintansa kanssa, kuten kirjoitelmatkin osoittavat. Vaikka kouluttaja ei saa välitöntä vastareaktiota hänen tehtävänsä on kuitenkin pyrkiä ohjaa-



maan koulutettaviensa sisäistä rakentumista ja heidän ulkoista käyttäytymistä. Näin ollen kouluttaja vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, että koulutettava ymmärtää omat kehitysmahdollisuutensa. (Heikkurinen 1994, 63.)

Luvun aloituksen kaksi kirjoitelmaesimerkkiä pyrkivät johdattamaan lukijan siihen, mitä näillä kirjoitelmillä on ollut tarkoitus hakea: suodattamatonta tietoa reserviläisen kynästä. Edelleen tarkoituksena on pohjustaa lukija kirjoitelmien pohjalta nousseisiin kategorioihin, joiden pohjalta rakentuu kuva siitä millaisena alaiset näkevät oman kouluttajansa.

Alla on esitetty jokainen pääkategoria sekä ne alakategoriat, joiden pohjalta aina kyseinen yläkategoria on syntynyt:

### 1. Kouluttajan yleinen olemus

- Vuorovaikutus
- Kiinnostus koulutukseen
- Ulkoinen olemus
- Alaisten käsittelytaito

### 2. Kouluttajan opetustaito

- Esimerkki
- Ajattelun korostaminen
- Ymmärryksen lisääminen
- Palautteen antaminen ja vastaanottaminen

### 3. Kouluttajan ihmissuhdetaidot

- Alaisen kohtaaminen
- Oma toiminta
- Tasavertaisuus
- Luottamus

#### 4.1 ”EI KANNATA OLLA KOULUTTAJA, JOS EI KIINNOSTA KOULUTTA” – KOULUTTAJAN YLEINEN OLEMUS

”Petyin esimiehiini, koska heitä ei oikeasti kiinnostanut kouluttaa meitä.” (Jääkäri, UUDPR, 1998)

Kirjoitelmista välittyy alaisten odotukset palvelukseen tullessaan ja erityisesti heidän halu oppia uusia asioita. Useista teksteistä kuvastuu pettymys siitä, että kouluttaja ei kuitenkaan ole kiinnostunut heistä ihmisinä eikä kouluttamisesta ylipäänsä.

”Näin myöhemmin ajateltuna juuri näinhän sen pitääkin mennä, ei anneta alussa ollenkaan löysää ja otetaan heti luulot pois. Tässä oma kouluttajani onnistui erittäin hyvin. Ei ainakaan tällä linjalla ollut mitään mahdollisuuksia minkäänlaiseen kukkoiluun.” (Kersantti, PORPR, 2007)

Lukiessani Toiskallion ja Mäkisen Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä (2009) -teosta en voinut olla huomaamatta yhtymäkohtaa nyt 2000-luvulla teettämieni kirjoitelmien sekä Toiskallion lainaaman Pentti Haanpään vuonna 1928 kirjoittaman novellikokoelman välillä. Haanpään (1976, 86) novellikokoelmassa Kenttä ja kasarmi, hän kirjoittaa tyypillisestä upseerista, joka kohmeloisena ja unisena opettaa ja äyhkii alaisilleen, ainoana tyydytyksenään se, että miehet pelkäävät ja vihaavat häntä.

”Mieleen tuli oman varusmiesajan kouluttajan kommentti samantyyllisessä tilanteessa. Virheen löytymiseen oli silloin tokaistu, että: ”Olihan se mato kerranki muualla ko omassa päässä”. Ehkä silloin oli edellisen illan alkoholilla vielä niin paljon vaikutusta hänen kommenttiinsa, että se oli parasta mihin hän silloin kykeni.” (Vänrikki, JPR, 2000)

Nykyään kouluttajien alkoholinkäyttö ainakin koulutusta edeltävinä päivinä on vähentynyt merkittävästi erityisesti Haanpään kirjoituksen aikakauteen verrattaessa, mutta kuten vuonna 2000 palvelleen vänrikin kirjoitus osoittaa alkoholi maistuu edelleen. Alkoholi ei välttämättä vaikuta kouluttajan kykyyn kouluttaa, mutta kuten huomataan sen vaikutus kouluttajan uskottavuuteen sekä varusmiehelle jäävään mielikuvaan on merkittävä vielä kymmenen vuoden jälkeenkin.

Sekä Haanpään että Jääkäriprikaatissa palvelleen vänrikin kuvaukset tuovat esille kouluttajan oman esimerkin vaikutuksen alaisille. Tässä tapauksessa kouluttajan oma toiminta ei ole niin merkittävässä roolissa, kuten on Porin prikaatissa palvelleen kersantin kertomuksessa.

”Kyseinen kouluttaja hyppäsi ensimmäisenä matalaan puroon ja lähti etenemään purossa kohti päämäärää. Tehden samalla aivan samat asiat kuin me koulutettavat. Tämä nosti ainakin omissa silmissäni kouluttajani kunnioituksen aivan uudelle tasolle.” (Kersantti, PORPR, 2007)

Vänrikin kirjoitelmassa kouluttajan sotilaallisuus tai tässä tapauksessa sen puute jätti hänestä lähtemättömän negatiivisen vaikutelman kun taas kersantin kirjoitelmassa kuvattu kouluttaja sai arvostusta osakseen tekemällä itse sen, mitä vaati alaisiltaan. Mikä on se tekijä, joka aiheuttaa muutoksen nuoresta, innostuneesta, hyväntuuliset kasvot omaavasta sekä maailman asioista kiinnostuneesta vänrikistä äyhkiväksi kapteeniksi (Haanpää 1976, 86)? Samainen ilmiö, jossa innostuneisuus vaihtuu kiinnostumattomaksi suorittamiseksi, kuvastuu liian usein myös 2000-luvun kouluttajissakin.

”Kouluttajani oli useimmiten myös esimerkillinen puheissa ja teoissa ja osallistui joskus myös käytännön toimintaan. Vaikka tätä tapahtui melko harvoin, muistan, miten ne jotkutkin kerrat olivat merkittäviä. Esim. kerran leirillä yliluutnantti navetti kanssamme tekan ja koulutti asian samalla. Tämän esimerkin ja opetuksen avulla opin tilanteesta todella paljon ja kouluttaja sai oppilaissa aikaan tunteen, että meitä arvostetaan ja meihin panostetaan.” (Vänrikki, LAPITR, 2008)

Kouluttajan osallistuminen koulutustapahtumiin sekä mukana tekeminen ja erityisesti esimerkin näyttäminen ovat alaisille tärkeitä tekijöitä. Tämän lisäksi kouluttajan tulee olla ulkoiselta olemukseltaan uskottava, jotta pystyy lunastamaan häneen kohdistuvat odotukset.

”Kouluttajasta kertoo myös paljon se, että hän on fyysisesti vahva ja hyvässä kunnossa.” (Vänrikki, LAPITR, 2008)

## 4.2 ”TEILLÄ TULI SITTEN RUUMIITA SIELLÄ?” – KOULUTTAJAN OPETUSTAITO

Tässä alaluvussa käsitellään kaikkia niitä osa-alueita, joita niin sanotulta hyvältä koulutustapahtumalta on lupa odottaa. Hyvä koulutustapahtuma rakentuu Kouluttajan oppaan (2007, 80) mukaan aloitusvaiheesta, toimintavaiheesta (sisältää opetusvaiheita ja harjoitteluvaiheita) sekä palautevaiheesta. On mielenkiintoista, että kirjoitelmien pohjalta muodostuneet alakategoriat noudattavat hyvin läheisesti hyvälle koulutustapahtumalle ominaisia osakokonaisuuksia. Kirjoittajat eivät ole kuitenkaan kirjoittaneet vain yksittäisistä harjoituksista vaan myös suuremmista osakokonaisuuksista, kuten kovapanosammunnoista tai varusmiespalveluksesta yleensä.

Kuvailevaa on, että tietyllä tapaa myös varusmiespalveluksesta voidaan puhua yhtenä suurena koulutustapahtumana, jossa on kiteytettynä alku eli peruskoulutuskausi (esimerkki- ja mallisuoritukset), keskikohta eli erikoiskoulutuskausi (vaiheittain suoritukset ja kokonaissuoritusten harjoittelu) sekä loppu eli joukkokoulutuskausi (osaamistason toteaminen ja palautetilaisuus). Kouluttajan tulee ymmärtää omassa toiminnassaan, että koko varusmiehen palvelusaika on yhtä pitkää jatkumoa, johon kouluttajan läsnäolo ja toiminta liittyvät hyvin tiiviisti.

Kirjoittajat arvostavat kouluttajalta saamaansa palautetta sekä oman palautteen antamisen mahdollisuutta. Kouluttajan suunnasta tulevan palautteen halutaan olevan asiallista ja yksilösuoritusten kohdalla palautteen tulee olla henkilökohtaisesti annettua. Erityisen negatiivisena kirjoittajat pitivät joukon edessä annettua yksilöpalautetta, jonka tarkoitus on lähinnä nolata palautteen saaja.

”Eversti tason miehenä en olisi kuitenkaan lähtenyt näin julkisesti kaivelemaan epäonnistunutta suoritusta.” (Vänrikki, JPR, 2000)

Erään jääkärin kirjoitelma osoittaa hyvin sen, että vaikka hänen palvelusaikansa kokemuksena ei ollut varsinaisen onnistunut, hän oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että kouluttajat halusivat ottaa palautetta vastaan.

”Varusmiesajan loppuksi vänrikki ja yliluutnantti halusivat meidän antavan rehellistä palautetta. Kirjoitin heille allekirjoittamani pitkän palautteen, jossa oli suurin piirtein samat asiat kuin äsken yllä. Onneksi heissä oli ”tarpeeksi miestä”

myöntää nuo asiat, he vain olivat yllättyneitä, että joku varusmies oli kaiken tuon huomannut. Surullista.” (Jääkäri, UUDPR, 1998)

Jääkäri oli kuvaillut palautteessaan huomaamiaan koulutuksellisia epäkohtia ja sotilaspoliisina ollessaan myös suoranaisia turvallisuuteen vaikuttaneita laiminlyöntejä. Kouluttajien arvostus oli tullut siitä, että he olivat suoraselkäisyyttä osoittaen myöntäneet kyseiset asiat, mutta kuitenkin jääkäri koki tapahtuman surulliseksi, koska kouluttajat eivät olleet uskoneet yksittäisen varusmiehen kykyyn huomata kyseistä asiaa.

Useat kirjoittajat kirjoittavat siitä miten se, että he eivät missään vaiheessa saaneet negatiivista palautetta, oli ainoa positiivinen asia kouluttajan toiminnassa.

”Samalla havahduin myös siihen, etten ollut koskaan saanut yhdeltäkään kouluttajistani positiivista palautetta. Positiiviseksi palautteeksi en laske sitä, etten saanut negatiivista palautetta, vaikka olinkin siitä tyytyväinen.” (Jääkäri, UUDPR, 1998)

Toiset taas reagoivat siten, että koska positiivista palautetta ei tullut lainkaan, se sisuunnutti heidät niin, että he alkoivat yrittää entistä kovemmin. Yleisesti ajatellen on tietysti hienoa, että varusmies yrittää enemmän, mutta se, että se tehdään puhtaalla välinpitämättömyydellä, ei välttämättä ole paras mahdollinen tapa.

”Kyseinen luutnantti ei koko RUK:n aikana antanut minulle positiivista palautetta.” (Vänrikki, JPR, 2003)

Kirjoitelmista kuvastuu koulutettavien tarve saada henkilökohtaista ohjausta ja palautetta toiminnastaan. Erityisen tärkeää on se, että itselle läheinen kouluttaja on läsnä koulutustilaisuuksissa ja seuraa oman alaisensa suoritusta sekä antaa tätä kautta alaista parhaiten hyödyttävän palautteen.

”Armeijassa tehdään nykypäivänä erilaisia johtajaprofiileita ja syväjohtamista pyritään kehittämään niiden avulla. Pidin siitä, kun kävimme läheisimmän kouluttajani kanssa aukki ykkösen aikana ja johtajakauden alussa pari arviointikeskustelua toiminnastani. Keskustelut olivat antoisia, sillä kouluttaja oli seurannut

tapaani toimia ja johtaa, tehnyt havaintoja ja osasi näin ollen antaa rakentavaa palautetta.” (Vänrikki, LAPITR, 2008)

Vastaavasti kouluttajan läsnäolon puute koettiin suorastaan henkilökohtaisena loukkauksena alaisen omaa työpanosta kohtaan.

”No, aina ei palautteenantoihin kuitenkaan panostettu yhtä hyvin kuin noilla parilla kerralla, joskus nimittäin keskusteluja siirrettiin eikä kouluttajilla tuntunut olevan kiinnostusta pitää niitä. Lisäksi palautetta antoi joskus kouluttaja, joka ei ollut edes seurannut arvioitavaa koulutusta. Mitähän merkitystä tällaisella palautteella joku luulee olevan? Asioista täytyy oikeasti olla perillä, jos sillä aikoo saada aikaan muutakin kuin sanahelinää.” (Vänrikki, LAPITR, 2008)

Kirjoittajat arvostavat selvästi sitä, että koulutustapahtuma on selkeä ja ytimekäs ilman aiheeseen liittymättömiä seikkoja.

”Mitään pitkiä luentoja siitä missä kaikkialla yliluutnantti itse on "taistellut" ja opiskellut tai mistä musiikista hän pitää, kuuluuko harrastuksiin metsästys, kalastus vai molemmat tai mitä muuta erinomaista hän on urallaan tehnyt, ei tarvinnut kuunnella.” (Vänrikki, JPR, 2000)

He myös arvostavat sitä, että kouluttaja kouluttaessaan on jämäkkä, asiallinen, suorapuheinen ja keskittyy asiaan. Selkeästi ei voida korostaa liikaa hyvän ulosannin merkitystä. Tämä vaikuttaisi liittyvän siihen, että kouluttaja itse hallitsee opettamansa asian, joten hänen ei tarvitse selittää ja samalla johdatella myös itseään aiheeseen sisään.

”...Näytin pisteet ja sain kuulla, että mittaustulosta väärästi osaksi se, että sulkupiste oli kauempana mitatusta tulenjohtopisteestä kuin lähtöpiste...” ja ”... Tilanteen olisi voinut jättää koordinaattien lukuun ja todeta, että tarkkuus riittää - GPS:llä mitattiin - hyvä ruvetaan ampumaan. Tärkeä oppiminen olisi jäänyt kuitenkin pois...” (Vänrikki, JPR, 2000)

Kirjoitelmista kuvastuu koulutustapahtuman läpivieminen kokonaisuutena. Kouluttajan tulee tehdä muutakin kuin toimia pelkkänä vatupassina eli virheen osoittajana, mutta ei sen korjaajana. Alaiset tarvitsevat enemmänkin ymmärryksensä laajentamista. Yllä olevassa esimerkissä

kyseinen vänrikki on ymmärtääkseni jo mukana maakuntajoukkojen toiminnassa ja kertoo siellä olleesta harjoituksesta. Tässä tapahtumassa kouluttaja opettaa reserviläiselle sellaisen asian, mikä häneltä on jäänyt oppimatta varusmiespalveluksen aikana. Kirjoitelmasta käy ilmi, että reserviläinen on siviiliammattissaan tekemisissä koordinaattien ja mittausasioiden kanssa, joten näin ollen kouluttajan toiminta lisäsi reserviläisen tietämystä myös siviilissä.

#### 4.3 ”OLI JOTENKIN MUKAVA HUOMATA, ETTÄ MINÄKIN OLEN IHMINEN” – KOULUTTAJAN IHMISSUHDETAIDOT

Tämän alakappaleen pääkategoria on kouluttajan taito rakentaa toimiva kouluttajan ja alaisen välinen suhde niin koulutuksessa kuin muussakin palveluksen aikaisessa kanssakäymisessä.

”Eräs luutnantti osoitti, että asiallinen toiminta ja alaisten kannustaminen ei vaadi huutoa ja meuhkausta, asiat voidaan tehdä fiksusti turhia mutkia ja pompottamista välttäen jos alaiset osoittautuvat luottamuksen arvoisiksi.” (Vänrikki, KAARTJR, 2000)

Teksteistä käy hyvin ilmi, että tiukka ja kovaan kuriin nojaava kouluttaja voi olla silti pidetty ja arvostettu kouluttaja.

”X:n ominaisuuksiin luettakoon reiluus, oikeudenmukaisuus ja huumori. X oli samalla rento mutta jämäkkä. Harvinainen kombinaatio mielestäni ja x sai miehistä miltei aina parhaan irti. X:llä oli luontaista auktoriteettiä ja johtajuutta, ominaisuuksia, joita ei saa pelkästään ’natsoilla kaulassa’.” (Kersantti, LAPITR, 1993)

Vastaavasti hyvätkin lähtökohdat voi pilata omalla toiminnallaan täysin mm. vahvistamalla alaisten silmissä vallitsevia stereotypioita. Samalla romuttuvat alaisten innostus ja usko puolustusvoimiin.

”Rovaniemellä oli myös kouluttaja Y. Kyseinen väepeli pääsi myös keltaisen lehdistön hampaisiin erikoisten koulusmetodiensa vuoksi. Hän mm. tunkeutui videoluokkaan rynnäkkökiväärillä varustettuna ja uhkaili sillä tv:ta katsoneita miehistön jäseniä. Liekkö koulutettavat olivat yliajalle jääneet tv:ta katsomaan.

Vääpeli Y oli myös johtotaidoiltaan alkeellinen ja perusti koulutuksensa lähinnä huutamiseen ja perusteettomien käskyjen antamiseen. Miehistö ei kunnioittanut kyseistä herraa lainkaan. Tosin heikoimmat ehkä pelkäsivät ja älykkäämmät säällivät ja halveksivat. Luulen, että kunnioituksen menettäminen on pahinta mitä johtajalle voi toimessaan tapahtua. Tällöin on mahdotonta saada miehistä parasta esiin vaikka kuinka uhkailisi ja huutaisi. Itseeni vääpeli vakutti tarkentamalla määritelmää termistä pelle.” (Kersantti, LAPITR, 1993)

Kuten edellä oleva esimerkki selvästi osoittaa niin nimenomaan kouluttajan suunnasta tuleva vuorovaikutuksellinen toiminta on merkittävää. Kyseinen havainto on helppo ymmärtää, koska kouluttaja on kuitenkin itseoikeutetusti johtava tai hallitseva osapuoli niin koulutustapah-  
tumassa kuin päivittäisessä kanssakäymisessäkin.

”Kaiken kaikkiaan olen sitä mieltä, että kouluttajan ja alaisen välinen suhde rakentuu kahden persoonan vuorovaikutuksesta. Koin heti alusta alkaen, että meillä synkkasi tämän yliluutnantin kanssa, ajatusmaailmamme ja toimintatapamme olivat samankaltaisia.” (Vänrikki, LAPITR, 2008)

Olen huomannut teksteistä, että alaiset arvostavat merkittävästi sitä, että heihin luotetaan ja että heitä arvostetaan. Lähes yhtä tärkeäksi alaiset nostavat sen, että he voivat luottaa esimieheensä.

”Opin armeijassa paljon ja kouluttajiltani erityisen paljon. Mielestäni asiasisältöä olennaisempaa koulutuksessa on molemminpuolisen luottamuksen aikaansaaminen. Luottamus syntyy vuorovaikutuksessa, eikä sitä voi kontrolloida.” (Jääkäri, UUDPR, 1998)

Luottamus ja ylipäättänsä esimiehen ja alaisen välinen vuorovaikutus selvästi edesauttoivat koulutustulokseen pääsemistä, mutta vastaavasti niin sanotut huonot kemiat saivat alaisessa aikaan vahvan vastareaktion.

”Lähtökohtaisesti kaikki oli pielessä: minä, yliopisto-opiskelijatyttö olin selvästi kouluttajani mielestä täysin kelpaamaton sotilaaksi, samoin kun kyseinen nuorukasti koulutettu taisteluvatsamäntti oli omasta mielestäni joka tavalla sopimaton opettamaan joukkueelliselle innokkaita alokkaita yhtään mitään. Tämä tehtiin



puolin ja toisin selväksi useaan kertaan ensimmäisten armeijaviikkojen aikana. Aliupseerikurssin alkaminen oli helpotus, koska siirryin toiseen komppaniaan enkä enää nähnytäkään kyseistä kapteenia.” (Vänrikki, PORPR, 2007)

Tässä huomataan, että alaisista paistaa selvä innokkuus, mutta joko kouluttajan esiintyminen tai toiminta on saanut aikaan sen, että alaisella on vahvoja ennakko-oletuksia kouluttajastaan. On myös huomattavissa, että vastakkainasettelua aiheuttava kokemus on niin vahva, että se kantaa läpi peruskoulutuskauden. Kirjoitelmasta käy ilmi, että vänrikin valmistuttua reserviupseerikoulusta ja palattua vanhaan yksikköön hänellä itsellään oli vaikeuksia asennoitua tähän kyseiseen kouluttajaan. Kuitenkin hän toteaa:

”Onneksi ylimitoitettut luulot itsestäni karisivat melko nopeasti kun johtajan vastuun ja vastaopitut taidot vertaisjohtamisesta laitettiin koetukselle lyhyen j-kautemme viikon mittaisessa taisteluharjoituksessa.”

Tässä harjoituksessa kouluttaja vastaavasti huomasi alaisensa kyvyt ja taidot ja antoi positiivista palautetta.

”Yhtäkkiä hän luotti minuun, antoi palautetta virheistäni edelleen tyypilliseen raakaan sävyynsä, mutta entistä rakentavammin ja jakoi kehuja muitten kouluttajien ja varusmiesten kuulle, mikä oli aivan suunnattoman noloa mutta kieltämättä sai hyvälle mielelle.”

Alainen selvästi arvosti tätä elettä ja toteaa seuraavassa lauseessa: ”Kouluttajastani tuli minulle tärkeä mentori ja tukihenkilö, johon saatoinkin luottaa.” Tässä on tutkijan mielestä loistava kiteytys siitä, miten kouluttajan ja alaisen välinen luottamus syntyy huolimatta täysin erilaisista lähtökohdista ja ennakko-oletuksista. Erinomaista tässä on se, että kouluttaja on selvästikin pystynyt lukemaan tilannetta ja johtamaan sen hedelmälliseen lopputulokseen. Mielenkiintoista tässä kyseisessä tapahtumassa on kuitenkin se, kuinka paljon sattuma on osallisena tähän onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Se, että vänrikki päätyi kokelasaikanaan juuri tämän saman kouluttajan alaisuuteen, antoi mahdollisuuden luottamuksen syntymiselle. Mikäli koulutuskautien läpikantavana voimana ei ole kouluttajan innostus ja kiinnostus alaisiaan ja omaa työtään kohtaan, heijastuu se alaisiin uskottavuusongelmana.

Hyvin loppuun saatetun vuorovaikutuksellisen toiminnan lisäksi pitää muistaa, että kouluttaja ei kuitenkaan ollut kovin innostunut kouluttamaan alokkaita. Vänrikin tekstistä käy selkeästi ilmi, että kouluttajan innostus ja mielenkiinto alkoi vasta joukkokoulutuskaudella (tässä tapauksessa puhutaan kansainvälisten joukkojen joukkokoulutuskaudesta, mikä poikkeaa normaalin perusyksikön kausirytmistä, tutkijan lisäys), jolloin koulutuksessa päästiin niin sanotusti varsinaiseen asiaan. Tästä tutkijalle heräsi ajatus, että oliko kouluttajan toiminta sittenkään niin selkeää ja harkittua: eikö häntä oikeasti kiinnostanut olla samalla tavalla innostunut ja innostava läpi koko puolivuositaisen koulutusjakson?

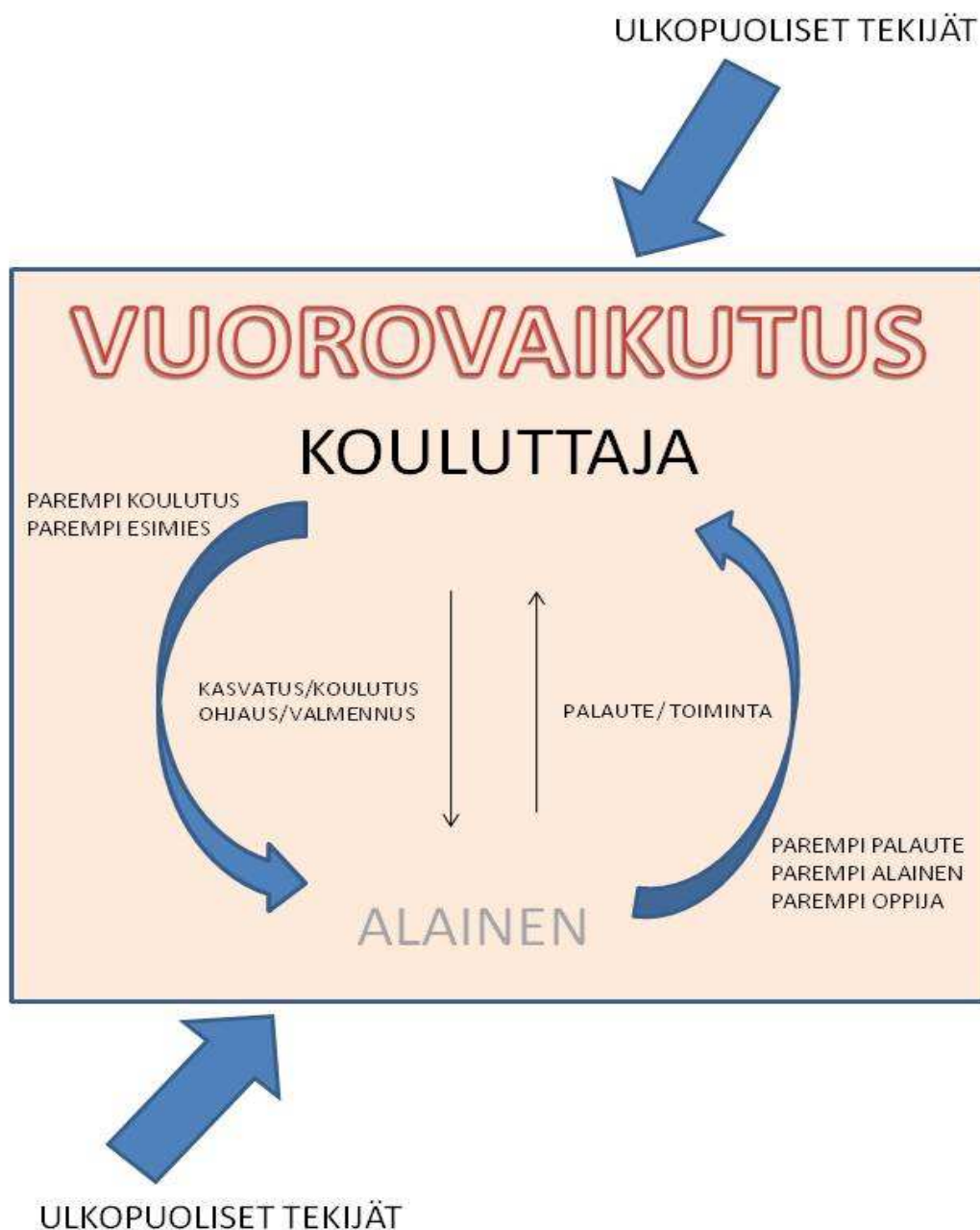
”Omalla johtajakaudella opin tärkeimmän asian koko asepalveluksen aikana. Ymmärsin että oman toiminnan, erityisesti esimiehenä, on perustuttava omaan persoonallisuuteen ja omiin taitoihin. Opeteltuihin rooleihin on tiukassa paikassa vaikea tukeutua, mikäli rooli on kaukana omasta persoonasta.” (Vänrikki, KAARTJR, 2000)

Yllä oleva lainaus liittyy mielestäni olennaisesti kuvaukseen kouluttajan innostuksen muuttumisesta peruskoulutuskauden ja joukkokoulutuskauden välillä. Tällä tarkoitan sitä, että mikäli kouluttajalle ei ole ominaista kiinnostus alaisiin sekä kiinnostus omaa työtänsä kohtaan ikään kuin koulutuskausien läpi kantavana voimana heijastuu se alaisiin uskottavuusongelmana. Samoin kuin mikäli kouluttaja ei ole varma omasta toiminnastaan ja alaiset huomaavat tämän epävarmuuden: se voi vaikeuttaa kouluttajan johtamissuorituksia.

”Koin saavani jonkinlaista arvostusta kouluttajiltani, mutta kuitenkin tunsin olevani vieroksuttu sukupuoleni takia. Koin, että minua siedettiin, mutta minulle ei annettu mahdollisuutta olla ja kehittyä tehtävissäni.” (Jääkäri, UUDPR, 1998)

## 5 ”JA SIUNATUKSI LOPUKSI” – JOHTOPÄÄTÖKSET

Kirjoitelmien pohjalta tein kuvion 5, jossa kiteytän reserviläisten kertomusten kuvan kouluttajasta ja hänen toimintansa vaikutuksesta alaisiin.



KUVIO 5, kouluttajan ja alaisen välinen vuorovaikutus.

Kouluttaja ja alainen toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, joten tästä syystä vuorovaikutus on kaiken toiminnan perustana ja lähtökohtana. Kouluttajan tehtävänä on antaa

palautetta, kasvattaa, ohjata, valmentaa ja ennen kaikkea kouluttaa alaista. Alaisen tehtävänä on toimia hyvänä alaisena, pyrkiä ottamaan vastaan opetettu asia sekä toimimaan koulutuksen edellyttämällä tavalla. Tämän lisäksi alaisen tulee antaa palautetta kouluttajalleen, jotta kouluttaja pystyy tehostamaan antamaansa koulutusta. Tämä keskinäinen palvelukseen liittyvä toiminta aikaansaa mitä todennäköisimmin sen, että alainen saa parempaa koulutusta ja kouluttaja kykenee olemaan parempana esimiehenä alaiselleen. Vastaavasti alaisen pitäisi tätä kautta kyetä oppimaan paremmin, antamaan parempaa palautetta sekä olemaan parempi alainen.

Kouluttaja on kuvattu kuviossa isompana, koska hän on kyseisessä vuorovaikutussuhteessa hallitsevampana toimijana, esimiesasemastaan johtuen. Tämä eräänlainen ”top dog” -ilmiö asettaa kouluttajan vastuulliseen asemaan ja hänen on kyettävä toimimaan sen mukaisesti. Kahdella sivuilta tulevalla nuolella kuvataan sekä alaisen että kouluttajan toimintaan vaikuttavia ulkoisia tekijöitä. Kyseisten tekijöiden vaikutusta ei tutkimuksessa otettu huomioon, koska se olisi vaikuttanut merkittävästi tutkimuksen laajuuteen ja se ei ollut mahdollista käytettävissä olevilla aikaresursseilla. Ulkoisista tekijöistä on todettava, että ne vaikuttavat mitä todennäköisimmin sekä kouluttajan että koulutettavan toimintaan ainakin alitajunnan tasolla. Mikäli esimerkiksi alaisen kotiasiat eivät ole kunnossa, vaikuttavat ne palveluksen suorittamiseen. Tästä syystä onkin tärkeää, että esimiehen ja alaisen vuorovaikutussuhde on kunnossa, jotta tällaiset haasteet osataan ottaa huomioon.

## 5.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta niin alaisen kuin kouluttajankaan toimintaan. On kuitenkin ymmärrettävä, että molempien tapauksessa esimerkiksi kotikasvatus, koulutusta ja uskonnollinen vakaumus ovat ainakin jonkinasteisena vaikuttimena työn ja varusmiespalveluksen suorittamisessa. Kirjoitelmissa ei ollut hallitsevana lähtökohtana kirjoittajien tausta eikä kouluttajien edes oletettu tausta. Olin yllättynyt siitä, että miten vähän jo osaltaan perinteiseksi muodostunut ”nainen intissä” -näkökulma vaikutti tutkimuksen toteuttamiseen. Kirjoittajien havainnot olivat jokseenkin samansuuntaisia riippumatta siitä, oliko vastaajana mies vain nainen.

Toin kuitenkin muutamassa esimerkissä esille joillekin kouluttajille ominaisen naisen halveksimisen, joka näkyy vallitsevan varsinkin ennakkokäsityksissä. On mielenkiintoista huomata,

että monesti tällaiset ennakkokäsitykset kuitenkin hälvenevät, kun alainen pääsee näyttämään osaamisensa esimiehelleen. Voidaan varmaankin puhua asenteesta, joka monilla rasisteilla on eli mielipiteet ovat kovia ja linjat jyrkkiä niin kauan kun ei tunne yhtään maahanmuuttajaa henkilökohtaisesti. Olen kuitenkin huolestunut siitä, että jotkut kouluttajat näyttävät ja kertovat avoimesti naisia kohtaan tuntemansa halveksunnan oli sitten vuosi 1998 tai 2003.

”Aivan kuin minua ei olisi uskallettu arvostaa ja vain sukupuoleni takia, tyyliin: ”Eihän nainen voi olla missään hyvä, koska hän ei ole mies.” Eräs vääpeli sen pukikin suorasukaiseen tyyliinsä: ”Ei teitä naisia tänne kukaan ole tänne halunnut, mutta kai teitä täytyy jotenkin sietää, pakon edessä.” (Jääkäri, UUDPR, 1998)

”Koin armeijassa ollessani, että sukupuoleni vaikutti kouluttajieni suhtautumiseen minuun ja suorituskyykyyni.” (Vänrikki, JPR, 2003)

Tämä osoittaa sen, että ajan kulumisen, palveluksessa olevien naisten määrän lisääntyminen, median lisääntynyt vaikutus tai edes oletettu sivistystason kasvu eivät vaikuta kohtuullisen syvässä istuvaan lähes rasistiseen ennakkokäsitykseen. Asian ajankohtaisuus tuli ilmi keväällä 2011 tapahtuneessa ”möläytyksessä”, jossa Karjalan prikaatin kouluttaja toi julkisesti esille omia henkilökohtaisia mielipiteitään. Kouluttaja haukkui varusmiesten edessä presidentti Tarja Halosta ”kommunistinaiseksi” ja toi ilmi, että presidentti Halonen on sopimaton puolustusvoimien ylipäällikön tehtäviin. Yliluutnantin puhe osoitti, että pinnan alla kytee tietynlainen tasa-arvorasismi ja toiseksi kävi ilmi, että puolustusvoimat ei olekaan ehkä niin tasa-arvoinen organisaatio kuin mitä presidentille on uskoteltu. Ylipäällikkö ei vaatinutkaan oletettua rangaistusta vaan halusi puolustusvoimilta selvityksen, toteutuuko poliittinen ja seksuaalinen tasa-arvo sekä teoriassa että käytännössä. (Varis 2011, 38.) Monet ovat olleet sitä mieltä, että presidentti toimi asiassa juuri oikein. Nähtäväksi jää, onko kyseinen selvitys yksi askel kohti tasa-arvoisempaa organisaatiota.

Kuten yllä olevat tekstikatkelmat osoittavat, kouluttaja ei varsinaisesti ole aikakautensa tuotos. Kirjoitelmien yli kymmenen vuoden mittainen ajanjakso osoittaa, että kouluttajat kohtelevat alaisiaan lähes samalla tavalla riippumatta tarkasteltavasta vuosikymmenestä. 2000-luvun kirjoitelmissa positiivista oli syväjohtamisen mukanaan tuoma koulutuskulttuurin muutos. Syväjohtamisen ei ole tarkoitus olla kouluttamisen painopiste nimenomaan kouluttajan toiminnassa, koska kouluttaminen on paljon muuta kuin pelkkää johtamista. Sen sijaan tuloksista

käy ilmi, että kouluttajat pyrkivät pääsääntöisesti kouluttamaan alaisiaan johtajia syväjohtamisen ymmärtämiseen sekä tätä kautta syväjohtamisen kautta tulevaan vaikutukseen eli syväoppimiseen.

Kouluttajakunnan syviin riveihin mahtuu sekä hyviä että huonoja kouluttajia. Kirjoitelmista päällimmäisenä muodostuva kuva kouluttajasta on välinpitämätön ja alaisestaan kiinnostumaton suorittaja, joka kuitenkin välillä ilahduttaa ja saa aikaan hyviä tuloksia. Tätä kautta kouluttajan innostus tai innostumattomuus vaikuttaa merkittävästi alaisten toimintaan. Yksittäinen pirteällä tavalla esiintyvä, innovatiivinen ja alaisistaan kiinnostunut kouluttaja saa alaisessa aikaan positiivisen reaktion, joka vaikuttaa niin koko palvelusaikaan kuin maanpuolustukseen yleensäkin. Vastaavasti yksittäisen kouluttajan penseä ja välinpitämätön toiminta voi romuttaa maanpuolustustahdon ja tappaa kiinnostuksen niin yksilö-, ryhmä- kuin joukkueetasollakin.

Kouluttajan kiinnostuksen puute heijastuu alaisten toimintaan ja tätä kautta alaisten saavuttamiin tuloksiin. Kouluttajan välinpitämättömyys tarttuu alaisiin ja vaikka heillä olisikin hyvä ammatillinen valmius sekä osaamisen taso, tulokset laskevat hyvin suurella todennäköisyydellä. Vastaavasti myös heikommilla ammatillisilla valmiuksilla varustettu kouluttaja ja näin ollen myös joukko voi innostuneen kouluttajan sekä hänen esimerkin voimalla pystyä hyviin suorituksiin sekä ylittämään oman tasonsa moninkertaisesti.

Kouluttajan oma esimerkki ja erityisesti oma osallistuminen oli reserviläisten mielestä tärkeää. Kouluttajan ei tarvitse olla juuri samanlainen kuin he tai olla niin sanotusti samalla tasolla. Enemmänkin kirjoittajat arvostivat sitä, että kouluttaja pystyy tarvittaessa tekemään kaiken sen saman minkä alainen tekee. Tietyssä tilanteessa tehty ”puroon hyppääminen” tai ”varusteiden kantaminen” tekee ihmeitä alaisten jaksamisessa sekä kouluttajan arvostamisessa. Kuitenkin alaiset arvostavat sitä, että kouluttaja on tiukka ja selkeä auktoriteetti. Varsinkin koulutuksen alkuvaiheessa selväksi tehty hierarkkinen ”pesäero” on reserviläisten mielestä tärkeää.

Auktoriteettina olo ei tarkoita sitä, että kouluttajan tarvitsee olla kylmä ja etäinen. Kirjoittajat arvostivat tiukkuuden lisäksi sitä, että kouluttajalta löytyy ymmärtämystä ja niin sanottua pilkettä silmäkulmassa. On siis selvästi olemassa tilaus kouluttajan hyvälle vuorovaikutustaidoille. Kiteytettynä voidaan antaa vastaus aiemmin tekstissä esittämäni kysymykseen Tunteetoman sotilaan (Linna 1954) henkilöhahmoista. Kouluttajan tulisi olla ikään kuin Koskelan, Lammion ja Hietasen yhdistelmä: kokonaisuus, jossa on ripaus isällisyyttä ja lempeyttä, luskallinen ohjesääntöjä ja kuria sekä kauhallinen huumoria ja ymmärrystä. Useinkaan alaiselle

välittyvä kuva ei kuitenkaan ole yllä kuvatun kaltainen. Omasta kouluttajasta puuttuu jokin osa-alue tai sitten ne kaikki ovat hukassa.

Täydellistä kouluttajaa ei varmaankaan ole olemassa ja aina on vähintäänkin jotain uutta opittavana. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää, millainen on täydellinen kouluttaja vaan selvittää millaisena alainen hänet näkee. Tässä tutkimus on mielestäni onnistunut hyvin. Luvussa neljä esitetyt pääkategoriat: kouluttajan yleinen olemus, kouluttajan opetustaito sekä kouluttajan ihmissuhdetaidot ovat syntyneet kirjoitelmista esille nousseiden havaintojen kautta ja ovat niistä muokkautuneet kuvaksi kouluttajasta. (vrt. Naapila 2009, 60–61.)

Kouluttajan koulutustavat ja -menetelmät ovat jokseenkin sekalaisia. Osa kouluttajista kouluttaa edelleen hyvin primitiivisesti, palkkiota ja sanktiota käyttäen. Osa taas pyrkii tekemään koulutustapahtumista innovatiivisia ja haastavia sekä itselleen että alaisille. On selvää, että jokainen kouluttaja on yksilö ja on olemassa yhtä monta tapaa kouluttaa kuin on kouluttajiaakin. Voidaankin sanoa, että kouluttaja yksin ei ole epäonnistunut toiminnassaan vaan puolustusvoimat on organisaationa epäonnistunut toimivan koulutuskulttuurin muodostamisessa. Kirjoitelmista käy selkeästi ilmi, että kouluttajien erilaiset toimintatavat sekoittavat alaisten toimintaa. Alainen jää liian usein pohtimaan: ”Mitä minun tulee tehdä”? tai ”Minkä vuoksi nyt tehdään näin”?

Selkeä ja johdonmukainen sekä yhtenäinen koulutuskulttuuri helpottaisi myös kouluttajan toimintaa, jolloin hän myös tietäisi mitä hänen kuuluu tehdä päivittäisessä toiminnassaan. Kyseiset havainnot noudattelevat Rauste-von Wright, ym. (2003, 217–218) esille tuomaa ihmissuhdetyöntekijän omaan työhönsä liittyvää ongelmaa. He toteavat, että toimintatapa, jossa rutiineilla on tarkoituksenmukainen ja kokonaisuutta palveleva osuus, vaatii yksilöltä tietoisuutta toiminnan tavoitteista. Lisäksi hänen tulee tietää, miksi hän pyrkii toteuttamaan tavoitteensa tietyllä tavalla. Mikäli alaiselta tällaiset rutiinit puuttuvat, voidaan puhua hypohabituatiosta eli tilasta, jossa toimintarutiinit eivät ole päässeet kehittymään optimaaliselle tasolle. Tämä aiheuttaa epävarmuutta, mikä taas puolestaan aiheuttaa stressiä. Alaisille välittyy liiaksi sekavuutta, tiedotuksen puutetta ja ristiriitaisia ohjeita. Alaiset eivät tiedä, mitä heidän tulee tehdä ja he ovat väärässä paikassa väärään aikaan. Tästä seuraa jatkuva kiire, ihmetys sekä ärsyyntyneisyys. Tätä kautta alaiset kokevat palvelusaikansa vastenmieliseksi, turhaksi ja sekavaksi. Tällaisessa sekasorrossa kouluttajat hämmentävät tilannetta parhaan kykynsä mukaan; toiset hyvin, toiset huonosti. Näin ollen yksittäisten kouluttajien toimenpiteiden kautta alainen muodostaa palvelusajastaan joko positiivisen tai negatiivisen kuvan. Koulutuskulttuurin muutos,

hallinta sekä koordinointi helpottaisi kouluttajan taakkaa ja tätä kautta antaisi kouluttajille aikaa kehittyä toiminnassaan sekä mahdollisuuden olla parempana kouluttajana sekä esimiehenä alaiselleen.

Yllä kuvatut asiat ovat mielestäni omiaan tekemään aiemmin kuvaamastani nuoresta ja innokkaasta vänrikistä välinpitämättömän ja äyhkivän kapteenin. Omien vaikutusmahdollisuuksien puute sekä omaan toimintaan kohdistuvien paineiden alla varsinkin nuori kouluttaja helposti luovuttaa. Mikäli kouluttaja luovuttaa, ei usko itseensä eikä siihen mitä on kouluttamassa, heijastuu kaikki tämä suoraan siihen miten kouluttaja kouluttaa alaisiaan. Tätä kautta kouluttajista tulee helposti mukavuudenhaluisia ja suoraan sanottuna laiskoja. Innovatiivisuus häviää ja koulutetaan vain se, mikä on pakollista. Koulutus alkaa olla ”auton ikkunasta huutelua” ja suurin häviö kyllästyneen varusmiehen ohella on puolustusvoimien julkisuuskuva varusmiespalveluksen käyneiden joukossa.

On todettava, että kirjoitelmat - suuresta kehittämistarpeiden määrästä huolimatta - eivät kuitenkaan ole täysin negatiivisia. Monella kirjoittajalla on paljon positiivisia kokemuksia palvelusajastaan ja ne tulevat pääosin –kuten todettu– tiettyjen innokkaiden kouluttajien toiminnan kautta. Näillä kouluttajilla on vielä uskoa ja innokkuutta siihen, mitä he ovat tekemässä. Voiakin olla, että nämä tietyt innokkaat kouluttajat vetävät perässään myös niitä, jotka ovat vähemmän innostuneita. Toki tämä vaatii sen, että tälle innokkaalle yksilölle annetaan mahdollisuus viedä toimintaa eteenpäin ja hänellä on niin esimiesten kuin muidenkin kouluttajien siunaus toiminnalleen.

Kokonaisuutena mittaustuloksia tarkisteltaessa kouluttajat onnistuvat työssään kohtuullisen hyvin. Luvussa kolme esitettyjen haasteiden ja usein myös raskaiden työolosuhteiden kanssa painivat kouluttajat saavat koulutettua saapumiserän toisensa jälkeen. Kouluttajan toimintaa ja ammattikuvaa tarkasteltaessa pitäisikin enemmän kiinnittää huomiota koulutusprosessiin kokonaisuutena eikä pelkästään lopputulokseen. Kouluttajan ja alaisen jaksaminen sekä motivaatio on säilyttävä koulutusjaksojen läpi. Tällä tarkoitan sitä, että on enemmän kiinnitettävä huomiota olosuhteisiin joissa koulutus tapahtuu ja siihen, miten helposti tai vaikeasti lopputulokseen päästään.

Pelkkä koulutusmittauksen tulos ei kerro esimerkiksi joukon todellista osaamisen tasoa, kuten kykyä soveltaa sekä taitoa tehdä itsenäisiä ratkaisuja. Näin ollen tulisi enemmän tarkastella koulutuksen laatua kokonaisuutena eikä pelkästään lopputuotetta. Tavoitteena tulisi olla itse-



näiseen ajatteluun kykenevä sotilas eikä pelkkä mekaanisen suorituksen hallitseva koneiston osa. Sotilaskoulutus ei saa tuottaa massamaisia suorittajia, vaan monitaitoisia, ajattelukykyisiä ja vastuullisia sotilaita (KOULOPAS 2007, 15). Naapila (2004, 81) peräänkuuluttaa johtajien kuormittumista tutkivassa työssään johtajien kouluttamista itsenäiseen ajatteluun. Naapila antaa myös esimerkin: taistelutilanteessa esimiehen ei ole mahdollista tehdä päätöksiä alaistensa puolesta.

Puolustusvoimissa on otettava huomioon yhteiskunnan muutos yksilön kohtaamiseen sekä arvostukseen. Kirjoitelmista kuvastui se, että kouluttajan toiminnassa arvostetaan erittäin suuresti sitä, että hän kohtelee kaikkia alaisia ihmisinä ja yksilöinä. Puolustusvoimien tulee viedä eteenpäin sitä jatkumoa, mikä on yhteiskunnassa muutenkin vallalla. Yksilö on opetettava siihen, että myös sotilaskoulutuksessa on oltava mahdollisuus tietyissä tilanteissa kyseenalaistaa vallitseva opetus ja tietyllä tapaa myös auktoriteetti. Tässä asiassa on reserviläisten mielestä vielä monella kouluttajalla paljon opittavaa. Omassa toiminnassa on hyväksyttävä se, että alainen ei välttämättä ota vastaan kaikkea ilman perusteluja ja se on nähtävä rikastavana tekijänä. Perustellut vastaväitteet pakottavat kouluttajan ajattelemaan ja vähintäänkin seuraava saapumiserä saa todennäköisesti parempaa koulutusta, mikäli kouluttaja vain uskaltaa ottaa vastaväitteen, palautteen tai kritiikin vastaan.

## 5.2 Luotettavuus

### 5.2.1 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Fenomenografinen tutkimus tavoittelee laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Aineiston hankinnalle on ominaista enemmänkin syvällisyys kuin laaja-alaisuus. Tutkimushenkilöiden määrä on yleensä hyvin pieni ja tutkimuksella ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Paremminkin käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla eli tavoitellaan tulosten yleisyyttä. Fenomenografisen tutkimuksen tulokset perustuvat siihen, että tuloksilla on teoreettista yleisyyttä. Tarkoituksena on siis enemmänkin selittää käsityksiä kuin kuvata niitä. (Ahonen 1994, 152.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin (Ahonen 1994, 152). Tutkijan tulee huomioida, että raportin lukija voi varmistua siitä, että

tutkimustulokset ovat aitoja ja relevantteja sekä aineiston hankintaprosessi on hyvin järjestetty, koossa pysyvä ja häiriötön. Tutkittavien henkilöiden on saatava niin sanotusti oma rauha itseilmaisulleen, joten tutkijan esittämien johtopäätösten on vastattava tutkittavan ajatuksia. Kaikessa tässä on kuitenkin muistettava, että niin havaintojen kuin johtopäätöstenkin on nojattava tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 152–153.)

Johtopäätökset tulee esitellä kategorioina, joiksi aineisto on löydettyjen merkitysten pohjalta luokiteltu. Merkityskategoriat ovat luotettavia, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tutkijan on keskityttävä siihen, mitä tutkimusaineisto aidosti antaa. Hän ei saa sortua niin sanotusti ylitulkintaan omien ajatusten ja olettamusten pohjalta. Tutkijan tulee esittää riittävästi esimerkkejä joko tekstistä tai haastattelusta, jotta voidaan osoittaa kategorioinnin aitous. Tutkijan tulee eritellä tekstissä merkitysten tulkintaan liittyvät haasteet, kuten mitkä ilmaukset olivat vaikeimpia tulkita ja mitkä kategoriat olivat epävarmempia perustaa. Tämän lisäksi tulee esittää ne kategoriat, jotka olisi voinut nostaa esille, mutta jätettiin kuitenkin esityksen ulkopuolelle. (Ahonen 1994, 154–155.)

Tarinoiden luotettavuutta voidaan tarkastella myös perinteisten modernistiseen tiedonkäsitteeseen pohjautuvien luotettavuuskäsitteiden valossa. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimustulokseen ovat vaikuttaneet mahdollisesti satunnaiset tekijät. (Heikkinen 2000, 55.)

Narratiivisuuden luotettavuuden tarkastelussa todentuntu (verisimilitude) on merkittävässä osassa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tarinan todentuntu on merkittävämpää kuin se, että lukija vakuutetaan väitelauseen totuudenmukaisuudesta. Tarinan ollessa todentuntuinen ei ole väliä, ovatko tapahtumat todellisia sekä ovatko sen tapahtumapaikat sekä henkilöt todellisia. Tärkeintä on, että tarinan maailma avautuu uskottavasti kuulijalleen ja hän voi eläytyä tarinan henkilöiden maailmaan sekä ymmärtää heidän toimintaansa. (Heikkinen 2000, 56.)

Tarinan uskottavuuden yhteydessä Heikkinen (2000) puhuu simulaatiosta sekä siitä, että tarinan totuus löytyy simulaation sisältä. Kirjoittaja tuo esiin totuuden tarinallisena simulaationa. Voidaan näin ollen puhua simulaation kautta luodusta tai tulkitusta totuudesta sekä vastaavasti simulaation kautta väittäminä esitetyistä asiantiloista. Kiteytyksenä narratiivisuuden luotettavuudelle voidaan Heikkistä (2000) lainaten todeta: oli tarinankertomisen tapa mikä tahansa,

niin lukijaa tai kuulijaa ei saa yrittää niin sanotusti jymäyttää, muuten tarina menettää mahtinsa ja tarinan tekijä uskottavuutensa.

Yksi tärkeistä tutkimuksen luotettavuuden sekä aineistonkeruun onnistumisen kannalta on kertomusten yhteensopivuus eli koherenssi. Kertomukset sisältävät selkeästi erilaisia vivahteita, mutta mikään kertomus ei poikkea radikaalisti toisista. Näin ollen, mikäli mikään tarina ei ole ristiriidassa muiden tarinoiden kanssa voidaan ajatella, että tarina kokonaisuudessaan on silloin tosi (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 41).

Heikkisen (1999, 42) mukaan tarinan koherenssia voidaan tarkastella myös paradigman käsitteen valossa. Hänen mukaansa paradigma on arvovaltaisen käsitteen saavuttanut suuri kertomus. Tarinallinen totuus on kuin jatkuva palapeli, johon lisätään koko ajan uusia paloja eli tarinoita. Jatkuvuuden varmistamiseksi palapeli tarvitsee sellaisia paloja, jotka edesauttavat rakennusprosessia. Kuhn (1996, 38–40) toteaa, että paradigmaa rakennettaessa ei pyritä uusien totuuksien löytämiseen luonnosta, koska paradigma itsessään on totuus. Näin ollen voidaan puhua tiedetyn totuuden vahvistamisesta puuttuvilla paloilla. Kuhn (1996, 38–40) toteaaakin, että normaalitiede kerää ja määrittelee paradigmaa tukevia faktoja ja näin pyrkii havaintojen ja teorian yhä parempaan koherenssiin. (myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 135.)

Bruner (1986) tekee selkeän eron paradigmaattisen ja narratiivisen tiedon muodon välillä. Hänen mukaansa paradigmaattinen tieto soveltuu kategorisointiin, käsitteellistämiseen, hyvään teorianmuodostukseen, tiukkaan analyysiin ja abstrahointiin. Narratiivinen tiedon muoto puolestaan soveltuu tietoisuuden ja kokemuksen maiseman kuvaukseen, jolloin inhimillinen, kokonaisvaltainen kokemus sekä ihmisen toiminnan ja ajattelun intentionaalisuus voidaan esittää.

Erilaisten kategorioiden välillä tulee mielestäni hyvin esille narratiivisuuden haasteellisuus luotettavuutta tarkasteltaessa. Vaikka narratiivisuuden keinoin pystytään saavuttamaan edellä esitetty tieteellinen koherenssi sekä tarinoiden keskinäinen koherenssi, on jokainen tarina kuitenkin oma hermeneuttinen kokonaisuutensa. Yksittäisen tarinan toistaminen tai tutkimusaineiston niin sanottu toistettavuus on vähintäänkin haastavaa. Näin ollen jokainen tarina on ikään kuin kuva alkuperäisestä, mutta se on voinut muuttua matkalla. Yhteistä kaikille tarinoille on kuitenkin se, että niistä kuvastuu kirjoittajan henkilökohtainen kokemus kyseisestä aiheesta. Vaikka tarinaa ei pystyisikään toistamaan samanlaisena, kokemus kuitenkin säilyy. Tässä mielestäni tulee esiin tarinan voima myös tieteellisesti validina menetelmänä.

Narratiivisuuden käytössä tulee tiedostaa, mihin tarkoitukseen narratiivisuutta käytetään. Nimittäin on oleellista huomioida se, käytetäänkö narratiivisuutta ammatillisena välineenä vai tutkimusvälineenä. Ammatillisena välineenä sitä voidaan käyttää esimerkiksi psykoterapiassa asiakkaan minäkertomuksen parantamiseen, jolloin kertomuksen totuudellisuudella ei ole suurtakaan merkitystä vaan tarkoituksena on saada aikaan haluttu vaikutus asiakkaassa. Tutkimusvälineenä käytettäessä on kuitenkin tarkoitus muodostaa tietoa ja silloin totuudellisudessa pysyttäytyminen on oleellisempaa. Näistäkin asioista tärkeimmäksi nousee se, että tutkija itse tietää, mihin tarkoitukseen hän narratiivisuutta käyttää ja tekee itse tietoisin valinnan käyttötapojen mahdollisesta sekoittamisesta. (Heikkinen 2002, 194; Polkinghorne 1995, 20.)

### 5.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Yllä oleva kappale keskittyi tutkimusmenetelmien luotettavuuden tarkasteluun. Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta erityisesti kirjoittajien, aineiston keruun sekä tutkimuksen ajankohtaisuuden kautta. Varsinaisen tutkimusaineiston muodostivat kaksitoista reserviläisten tuottamaa kirjoitelmaa. Narratiivisuus on näin ollen vahvasti läsnä tutkimuksen aineiston tuottamisessa. Kirjoittajista neljä oli naisia ja loput miehiä. Johtajakoulutuksen saaneita oli seitsemän. Naisista kolme oli johtajakoulutuksen saaneita.

Palveluspaikat jakautuivat seuraavasti:

- PORPR 3 kirjoittajaa
- LAPITR 3 kirjoittajaa
- JPR 2 kirjoittajaa
- LAPIN RAJAVARTIOSTO 1 kirjoittaja
- UUDPR 1 kirjoittaja
- SLMPA 1 kirjoittaja
- KAARTJR 1 kirjoittaja

Kirjoitelmat ovat toki toistettavissa, mutta täsmälleen samanlaista tutkimustulosta ei välttämättä synny, mikäli aineisto kerätään uudestaan. Toisaalta kaksitoista kirjoitelmaa on tämänkaltaiseen tutkimukseen riittävä otanta. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa ei tehdä tilastollisia määriä perustuvia analyysyjä, ei vastaajien määrällä ole merkitystä (Kujala 2007, 17). Huo-

masin tutkimusaineistoa lukiessani, että tulokset eivät muuttuisi, vaikka kirjoittajajoukkoa kasvatettaisiin suuremmaksi. Täten uskon, että mikäli tutkimus toistettaisiin samalla tehtävänannolla, niin suuria poikkeamia ei kuitenkaan löytyisi.

Kirjoitelmien tuottajat valikoituivat Facebook -yhteisön kautta. Reserviläiset ovat tutkijan tuntemia henkilöitä joko suoraan tai välillisesti, tämä ei tutkijan mielestä kuitenkaan vaikuttanut kirjoitelmien sisältöön. Tekstejä ei tutkijan mielestä ole siloteltu kirjoittajien toimesta suuntaan eikä toiseen. Kirjoitelmista löytyy niin negatiivisia kuin positiivisiakin asioita. Yksikään kirjoittaja ei ole ollut tutkijan itsensä suorana alaisena. Omien alaisten poissulkeminen oli selvää minulle heti alusta alkaen, koska tiesin että objektiivisen kirjoitelman tuottaminen omasta esimiehestä ei ole kaikille luontevaa. Mielestäni tutkimuksen luotettavuutta sekä laaja-alaisuutta lisäsi se, että kyseisen yhteisön valtakunnallisesta laajuudesta johtuen pystyin saamaan huomattavan kattavan otannan. Tätä kautta pystyin tavoittamaan suurempaa ikäjakamaa edustavan kirjoittajakunnan sekä sain otannan, joka kattoi sekä Pohjois- että Etelä-Suomen joukko-osastot.

Erityisen tärkeää tutkimuksen kannalta on tuloksien yhteneväisyys joukko-osastosta riippumatta. Laaja-alaisen joukko-osasto-otannan saavuttaminen sekä mies- että naiskirjoittajien mukaan saaminen lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja on jo itsessään ”tulos”, jota voi analysoida ja tulkita (Kujala 2007, 17). Kirjoittajat saivat itse valita, mikä on juuri se kouluttaja josta he kirjoittavat sekä samoin mihin kohtaan varusmiespalvelusta kyseinen ajanjakso sijoittuu. Oli erittäin hedelmällistä saada esimerkiksi kirjoitelma Jääkäriprikaatissa palvelleelta henkilöltä, joka kirjoittikin Reserviupseerikoulussa viettämästään ajasta, koska oli kokenut siellä olleen kouluttajan itselleen tärkeimmäksi.

Tein ohjeistuksesta tarkoituksella suppean (katso liite 1), jotta kirjoittajat saivat johdattaa itsensä takaisin varusmiesaikaansa ja tehdä täysin itsensä näköisen kirjoitelman. Huomasin, että jotkut olivat selkeästi hioneet ja antaneet aikaa teksteilleen kun taas toiset olivat antaneet kaiken tulla tajunnan virtana suuremmin asioita miettimättä. Osa kirjoittajista lähestyi tutkijaa kysymysten muodossa. Suurimmat huolenaiheet olivat: ”Montako sivua pitää kirjoittaa?” ja ”Minkälainen tästä kirjoitelmasta pitää tulla?” Huomasin, että tällaiset kysymykset auttoivat kirjoittajia prosessin aloittamisessa. Vastasin kysymyksiin siten, että sivumäärää ei ole rajoitettu ja että kirjoitelmasta tulee sellainen kuin kirjoittaja itse sen päättää. Kirjoittajat jäivät niin sanotusti yksin näiden vastausten kanssa ja kirjoittajasta riippuen kesti erinäisen ajan, että kirjoitelmat valmistuivat.

Ajan antaminen kirjoitelmien valmistumiseen oli tiettyjen henkilöiden prosessin kannalta tärkeää. He saivat rauhassa miettiä ja hioa kirjoitelmiaan, vaikkakin syyskuun 2010 loppuun annettu ehdoton määräaika aiheutti sen, että myös määräaikaorientoituneet henkilöt saivat kirjoitelmansa valmiiksi.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää sen ajankohtaisuus. Maaliskuun 2011 Sotilasaikakauslehdessä Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen professori Huhtisen kirjoittama artikkeli ”Sotilasorganisaatiossa on teknologian mentävä aukko” käsittelee monella tavoin samoja asioita tämän tutkielman kanssa. Huhtinen korostaa vuorovaikutuksen merkitystä sotilasjohtamisessa sekä ihmissuhteiden ja innovatiivisuuden merkitystä organisaation ja maanpuolustustahdon kehittämisessä. Artikkelissa kyseenalaistetaan länsimaisten asevoimien teknologiakeskeisyys ja korostetaan nimenomaan organisaation sisäisen yhteishengen luomia mahdollisuuksia. Kyseiset seikat nähdään ennen kaikkea ratkaisun avaimina kun puhutaan taistelun voittamiseen tähtäävistä tekijöistä. Saadut tutkimustulokset kouluttajan ja alaisen välisen vuorovaikutuksen korostamisesta sekä alaisten vastuullisesta kohtelusta kaikkien kouluttajien toimesta on todettu muuallakin kuin pelkästään tämän tutkimuksen toimesta.

### 5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa on todettu, että syväjohtaminen sekä syväoppiminen toimivat eteenpäin vievinä voimina varusmieskoulutuksessa. Syväoppiminen pitää sisällään kognitiiviset ja affektiiviset valmiudet yksilötasolla. Syväoppiminen on pysyvää kehittymistä ja kasvamista, joka on yksilön itsensä aikaansaamaa tiedon, arvojen, asenteiden ja tunne-elämän muokkaantumista. (Nissinen 2006, 265–266.) Varusmiehet peräänkuuluttavat palveluksen aikana sekä erityisesti palveluksen jälkeen reserviläisinä ollessaan kouluttajan hyviä vuorovaikutustaitoja. Sama suuntaus on ollut nähtävissä useissa muissakin niin pro gradu- kuin väitöstutkimuksissa. Näin ollen onkin perusteltua pohtia, minkä vuoksi tutkimuksista esiin nousevien havaintojen kaltainen muutos ei jalkaudu perusyksikkötasolle.

Ovatko syynä Kouluttajan roolit - tavoitteena oppiminen -teoksessakin (2006) esiin nousseet kiire, työtaakka, muutosvastarinta vai pelkästään kiinnostuksen puute? Onko kenties puolustusvoimien sisäisessä tiedotuksessa ja koulutuksessa tai menetelmien läpiviennissä ongelmia? Yhdistelmä löytyy varmaankin kaikista yllä kuvatuista ongelmista. Syynä voi tietenkin olla

myös se, että tarkasteluhetki on väärä eli voi olla, että elämme vielä tälläkin hetkellä koulutuksellista murrosvaihetta, jonka tulokset alkavat toden teolla näkyä esimerkiksi vasta kymmenen vuoden kuluttua.

Pitää muistaa, että puolustusvoimat on läpikäynyt suuria rakenteellisia muutoksia kouluttajien koulutusjärjestelmissä. Opistoupseerien koulutuksen lopettaminen siten, että viimeiset opistoupseerit valmistuivat vuonna 2003, kandidaattiopintojen aloittaminen vuonna 2001 sekä ammattialiuipseerien koulutuksen aloittaminen 2000-luvun loppupuolella. Nämä kaikki muutokset ovat omiaan sekoittamaan kouluttamisen ja erilaisten koulutusjärjestelmien kenttää. Hyvän koulutustapahtuman edellyttämä tieto on löydettävissä oppaista ja ohjesäännöistä. Lisäksi tämä ja monet muut tutkimukset ovat osoittaneet, että organisaation sisäiset ongelmat tiedetään ja tiedostetaan.

Jatkotutkimuksena tai paremminkin jatkotoimenpiteenä tutkija haluaisi päästä yhdistämään kaikkea tätä hiljaista ja kirjoitettua tietoa, joka ei useista tutkimuksista huolimatta ole jalkautunut perusyksikkötasolle. Mielestäni tutkimuksista, loistavistakaan tutkimuksista ei ole mitään hyötyä, mikäli ne eivät aiheuta minkäänlaisia toimenpiteitä järjestelmän sisällä. Tutkimukset osoittavat järjestelmän hyvät ja huonot puolet eli antavat palautetta järjestelmälle, mutta järjestelmä ei ota sitä vastaan tai ei ainakaan osaa jatkojalostaa ja viedä sitä eteenpäin.

Osuva esimerkki uusien asioiden jalkautumisesta perusyksikkötasolle on puolustusvoimien jätteiden lajitteluohjeet. Virallisissa tiedonannoissa ja hienosti tehdyissä julisteissa kehoitetaan kierrättämään ja esitellään organisaation kierrätystoimintaa. Perusyksikkötasolla totuus on kuitenkin se, että kaikki tuotettu jäte on sekajätettä. Varusmiehet keräävät pulloja, koska varusmiestoimikunta saa siitä rahaa; kouluttajat eivät viitsi tehdä sitäkään. Paperin kierrätys on lähinnä tietoturvapapereiden erottelua julkisista papereista. Tietoturvapaperit menevät poltettavaksi ja muu paperijäte saattaa hyvällä tuurilla eksyä paperinkeräykseen, mutta sekin on aika harvinaista.

Mikäli suhtautuminen yhteiskunnan kannalta merkittävään asiaan, mutta yksilön kannalta yksinkertaiseen asiaan on näin välinpitämätöntä, niin ei ole ihme, että uusien koulutusmenetelmien käyttöönotto on vaikeaa. Tässä on juuri se kohta, johon itse haluan päästä jatkotutkimuksella vaikuttamaan. Tarkastelu tulee viedä yksikkötasolle eli pitää kyetä mittaamaan miten kouluttajat kouluttavat. Arvioitsijoiden ei välttämättä tarvitse tulla puolustusvoimien ul-

kopuolelta. Objektiivisuus on tärkeää, mutta organisaation ja toimintaolosuhteiden tunteminen on tärkeää sekä arvioitsijan että arvioitavan kannalta.

Opettajan työ on sankarillista mutta tämä kirja ei ole sankariopettajan ylistys. Paras opettaja ei ole särötön mallikappale, joka tietää ja osaa kaiken. Suurin voima lähtee ihmisen säröistä ja heikkouksista, jotka hän on osannut työstää vahvuudekseen. Suurin voima on inhimillisyys dynaamisen nöyryyden periaatteista käsin. Jos astuu ihmisten eteen sankarimyytin vallassa, kiusaus on korskeutua. Kiusaus on alkaa henkisesti alistaa. Pieninkin särö voi suistaa jalustalta. Pieninkin heikkouden osoitus on kohtalokas. Ihminen on haavoittuva mutta irvistelele itsensä ylös korokkeelle. Hän ahtaa itsensä muottiin, joka ei ole ihmistä varten. Se muotti ja se koroke ei ole kasvun paikka. Epätäydellisyys on kasvun paikka. (Lonka & Saarinen 2005, 37)



## LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja 1.–2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Bruner, J. 1986. Actual minds, possible words. Teoksessa Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 2007. Research Methods on Education. 6. edition, Routledge, London.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.

Fischer, M. 2006. Muutos, roolit ja autenttinen olemus. Teoksessa Hämäläinen R. P. & Saarinen E. (toim.) Systemiäly. Helsinki University of Technology.

Glover, J. 2007. Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. Keuruu: Otava.

Guba, E. & Lincoln, Y. 2000. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Haanpää, P. 1976. Teokset 2. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Hakalahti, T. 2002. Hyvä kouluttaja - Tutkimus kouluttajan hyvyden sosiaalisesta konstruomisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Diplomityö.

**Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Väitöskirja. Julkaisusarja 2, n:o 18. Helsinki.**

**Halsti, W. 1939. Suomen puolustaminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.**

**Heikkala, A. 1938. Piirteitä sielunhoito- ja valistustyöstä kahdenkymmenen vuoden ajalta. Teoksessa Grönn, K., Söderholm, Tapanainen, Turkka, Heikkala & Saari (toim.) 1938. Tampereen Rykmentti 1918–1938. Lahti: Lahden kirjapaino- ja sanomalehtiosakeyhtiö.**

**Heikkinen, H.L.T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka 4/00. 47–58.**

**Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura.**

**Heikkinen, H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus.**

**Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka 4/99. 39–52.**

**Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5). 340–354.**

**Heikkurinen, T. 1994. Kouluttamisen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Oppimateriaaleja N:o 1. Pieksämäki: RT-paino.**

**Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita Prima Oy.**

Hella, E. 2003. Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. Teologinen aikakauskirja 108 (4), 310–322.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.

Hoikkala, T., Salasuo, M. & Ojajärvi, A. 2009. Tunnetut sotilaat. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Huhtinen, A-M. 2011. Sotilasorganisaatiossa on teknologian mentävä aukko. Sotilas aikakauslehti 3, 20–23.

Huusko, M & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006, 162–173.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura.

James, W. 1902. The Varieties of Religious Experience, suom. Uskonnollinen kokemus, Karisto, 1981.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Kaila, E. E. 1925. Puolustuslaitos ja puolustustahto. Teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa & käytäntöä

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus.

Kouluttajan opas. 2007. Pääesikunta. Koulutusosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kreiwirth, M. 2000. "Merely telling stories?" Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Kuhn, T. 1996. The structure of scientific revolutions. 3. painos. Chicago: University of Chicago Press.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Lantto, S. 2005. Puolustusvoimien upseerikouluttajien kasvattajuus varusmiehen näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamistaidon laitos. Tutkielma. Julkaisusarja 3, n:o 8/2005.

Lao Tse, Laozi: DE DAO JING. Teoksessa Paungger, J. & Poppe, T. 2008. Kuun vaikutus. Tampere: Yläkuu kustannus.

Lappalainen, T. 2008. Partio sai kuninkaallista vetoapua. Suomen kuvalehti 92, 46–48.

Linna, V. 1954. Tuntematon sotilas. Wsoy.

Lonka, K. & Saarinen, E. 2000. Muodonmuutos. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.

**Lundberg, T. 2005. Tuntematon sotilas ja johtamisen taito. Lahti: Markprint Oy.**

**Malka, M. & Danielsson, L. 1988. Laatupiirit palveluorganisaatiossa. Espoo: Weilin+Göös.**

**March, J & Sutton R. (1999): Organizational performance as a dependent variable. In March (ed.) The pursuit of organizational intelligence, Blackwell Publishers**

**Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.**

**Monk, T. H. 1991. Sleep, sleepiness and performance. Teoksessa Tutkintaselostus, B3/2005Y. Kranaatinheitinonnettomuus Rovajärven ampuma-alueella 2.12.2005. Onnettomuustutkintakeskus. Multiprint Oy, Helsinki 2007.**

**Naapila, S. 2004. Jääkärikomppanian (Prikaati 2005 PS) johtajien kuormittuminen hyökkäyksessä. Julkaisusarja 3.1.1. Maasotakoulu. Tutkimuksia 1/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.**

**Naapila, S. 2009. Kouluttajan vaikutus kadet opiskelumotivaatioon perusopinnoissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Tutkielma. Tutkimuksia 1/2009. Helsinki:Edita Prima Oy.**

**Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.**

**Nissinen, V. 2006. Johtamisen ja työyhteisöjen kehittäminen puolustusvoimissa. Teoksessa Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Helsinki: Edita Prima Oy.**

**Nissinen, V. 2006. Artikkel. Teoksessa: Korpinen, J., Härkönen, T. & Karkia, M. Kouluttajan roolit - tavoitteena oppiminen. Sotilaspedagogiikan julkaisusarja. Artikkeleita 1/2006. Lappeenranta: Edita Prima Oy.**

**Pitkänen, M. H. 2006. Muutos, roolit ja autenttinen olemus. Teoksessa Hämäläinen R. P. & Saarinen E. (toim.) Systeemiäly. Helsinki University of Technology.**

**Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer.**

**Rajala, K. 2008. Opettajuuden murros vai normaalia kehittämistä? Teoksessa Opettajuus Maanpuolustuskorkeakoulussa ennen, nyt ja tulevaisuudessa? Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 22/2008. Helsinki: Edita Prima Oy.**

**Rauste-von Wright, M. 1992. Nuori ja kasvatustiede: kaksi toisiaan kohtaamatonta todellisuutta. Teoksessa Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.**

**Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.**

**Rautio, S. 2005. Valmentaminen sotilasorganisaatiossa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Sotilaspedagogiikan laitos. Pro gradu.**

**Reserviläisten kirjoitelmat syyskuu 2010. Materiaali tutkijan hallussa.**

**Santalainen, T., Voutilainen, E. & Porenne, P. 1991. Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa. Hämeenlinna: Karisto Oy.**

**Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Tampere: Esa Print Oy.**

**Snellman, J. V. 2005. Asevelvollisuusasia (alkuperäisteksti Morgonbladet 95 1879). Kootut teokset, osa XXIV. Helsinki: Edita Prima Oy.**

**Sun Tzu. 2002. Sodankäynnin taito. Juva: WS Bookwell.**

**Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja 1.–2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.**

- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5). 366–372.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa & käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, J. 2010. Puolustusvoimien perusyksikkö oppivana yhteisönä - päällikkö pedagogisena johtajana. Teoksessa Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla-  
lakirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 6/2010. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Turtola, M. 1997. Aksel Fredrik Airo - taipumaton kenraali. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Tutkintaselostus, B3/2005Y. Kranaatinheitinonnettomuus Rovajärven ampuma-alueella 2.12.2005. Onnettomuustutkintakeskus. Multiprint Oy, Helsinki 2007.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Varis, T-L. 2011. Ahdistavia oireita. *Kotiliesi* 6, 38.
- Voutilainen, T. & Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1991. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO). 2009. Pääesikunta. Koulutusosasto. Hämeenlinna: Karisto Oy.**

**Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus Oy.**



## **LIITELUETTELO**

Liite 1: Kirjoitelmien ohjeistus

Tarkoituksena tehdä kirjoitelma aiheesta "**Minun kouluttajani - mitä olen häneltä oppinut/saanut**". Käsitlele aihetta mahdollisimman laajalla näkökulmalla. Ei pelkästään taitojen oppimisen kannalta. Tuo esille sekä positiivisia että negatiivisia asioita.

Kirjoitelman loppuun nimi, palveluspaikka, -vuosi ja sotilasarvo.

Nimi ei luonnollisesti tule näkymään tutkielmassa.

Ohjeistus on tarkoituksella suppea, jotta en ohjaa liiaksi kirjoitelmia. Jos kuitenkin tulee jokin erityinen haaste tai kysymys, niin ota toki yhteyttä.

Palautus sähköpostiin viimeistään syyskuun viimeisenä päivänä.

Kiitoksia jo etukäteen!